

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

**El sedentarismo en edad escolar: un análisis de los programas,
proyectos y diseños curriculares de Educación Física en las escuelas
públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**



Foto 1. John Morgan, J. (Fotógrafo). Recuperado: agosto 2016. <https://www.flickr.com/>. Modificad Bajo licencia Creative Commons CC0

Tesis para optar por el grado de Magíster en Deporte

Directora: Dra. María Valeria Emiliozzi

Aspirante: Lic. Marcelo Emanuel Aramayo

Fecha de presentación: 1 de marzo de 2017

A los amores de mi vida, Flor y Paz

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo es producto del esfuerzo de muchas personas que han ocupado un lugar muy importante en mi vida.

En primer lugar, quiero agradecer a toda mi familia por el esfuerzo y por la preocupación: a mi mamá y a mi hermana por todo el cariño y el apoyo brindado; a los peques, que en la distancia le dan luz y alegría a mi vida (Joaquín, Jaz); a mi papá, por ser una de las personas más sabias, por ser quien me ha aconsejado y acompañado durante todo mi trayecto formativo y profesional.

En segundo lugar, quiero agradecer a mis amigos de la escuela N°19, D.E.N°2 de C.A.B.A por dejarme compartir momentos de trabajo más amenos, por el aporte a esta tesis, que sin saberlo, desde sus fuertes compromisos y convicciones con la labor educativa y desde sus empeños por revalorizar nuestro trabajo como profesores, han generado los empujones necesarios para seguir adelante. A mis alumnos, por sus constantes demostraciones de cariño. A Valeria Emiliozzi, por interesarse en la dirección de esta tesis y por sus importantes aportes. Y en especial a Flor, por saber comprender los largos momentos de estudio, por apoyarme y por ayudarme en la realización de este trabajo.

Por último, a mi hija Paz, por sus incansables muestras de amor, por ser el motivo mayor para concluir esta tesis y, sobre todo, por hacerme comprender el valor del tiempo y de los momentos compartidos.

Aramayo Marcelo Emmanuel

C.A.B.A 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I	11
EL SEDENTARISMO: RELEXIONES METODOLÓGICAS PARA SU ESTUDIO	11
Sobre el análisis del discurso	12
Del análisis del saber a las estrategias del poder	18
CAPÍTULO II	23
EL SEDENTARISMO: “LA EPIDEMIA DEL SIGLO XXI”	23
El saber del discurso en los programas y proyectos	25
El orden y la insistencia en la clasificación	28
La salud ¿entre lo normal y lo patológico?	31
Hacia una vida calificada	36
CAPÍTULO III	40
CONCIENTIZARSE HACIA UN CAMBIO DE VIDA	40
Revertir y disminuir	45
CAPÍTULO IV	55
EL SABER DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA CONFIGURACIÓN DEL DISPOSITIVO DE SALUD ESCOLAR	55
La Educación Física y los dispositivos saludables	55
La Educación Física escolar	58
El Diseño Curricular en el siglo XXI	63
CAPÍTULO V	73
EL DISCURSO SOBRE EL CUERPO, LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN LOS PROYECTOS DE UNA NUEVA OPERATORIA	73
El discurso sobre el cuerpo	73
El discurso del deporte y la actividad física como sinónimos de salud	78
CONCLUSIÓN	87
BIBLIOGRAFÍA	92

INTRODUCCIÓN

Esta tesis surge a partir de ciertas dudas y contradicciones que me generaban los saberes instalados en los ámbitos laborales y aquellos provenientes del trayecto académico y profesional, sobre todo aquellos que constituían cada uno de los programas y proyectos que intervienen en las escuelas con el fin de combatir el sedentarismo, identificado como la causa principal de sobrepeso y obesidad en los escolares. Los programas y proyectos mencionados, si bien fueron creados en diferentes años, cada uno de ellos mantiene su aporte hasta el presente y corresponden a:

- Coca-Cola® Programa “Dale jugemos” (2011)
- MECABA. Supervisión de Educación Física, Proyecto: “Jugate por el movimiento” (2013)
- GCABA, Proyecto “Mi escuela saludable” (2013)
- GCABA, Proyecto “Recreos en Movimiento” (2013)

La intervención sobre el sedentarismo se ha desarrollado en las escuelas desde diferentes programas y proyectos de orden estatal y del orden privado, que han generado una determinada manera de entender y tratar el sedentarismo. Mi participación en esos programas me han llevado a pensar que la manera de entender el sedentarismo solo está orientado en reducir el sobrepeso y la obesidad que inciden en la salud de los niños y orientado a tratar a la actividad física y al deporte como simple movimiento para mantener un equilibrio en las funciones orgánicas, un sujeto en la forma universal.

Podríamos enunciar que el discurso sobre el sedentarismo relacionado con las problemáticas en torno de la salud de los niños y jóvenes, no es un debate de actualidad, en la medida que diversas estrategias políticas de nuestra historia llevaron a implementar planes en relación con el control de la salud de toda una población. Sin embargo, no es una problemática que sea omitida por las políticas actuales, ya que como iremos desarrollando, el Diseño Curricular de CABA partió de organizarse, entre otras cosas, desde un enfoque orientado hacia la salud del escolar. El mismo sostiene que, “la Educación Física puede aportar a la construcción de la identidad personal, para lo cual resulta necesario volver a pensar la idea de salud. Con esto, buscamos destacar los conceptos de factores de protección o de riesgo, como por ejemplo el

hecho de que un niño adquiriera un buen conocimiento y una buena relación con su cuerpo, conciencia del cuidado de sí mismo y de los otros” (MEGCABA, 2004 b: 326).

Los documentos implicados en el análisis de esta tesis, como los programas y proyectos implementados en el marco de aquello que la OMS denomina “la epidemia del siglo XXI” (2016), se han transformado en modernos dispositivos en pos de combatir al sedentarismo. Estos programas y proyectos se fueron armando y acrecentando en diferentes escuelas desde mediados del 2009 hasta la fecha, contando en su realización con algunos institutos y empresas del orden privado, como también con ciertas propuestas desde organismos estatales.

El más destacado de estos programas de orden privado es el realizado por la compañía Coca-Cola® junto con la Fundación Educacional (ONG especializadas en temas de nutrición y actividad física) para dictar las capacitaciones, desarrollar los contenidos y evaluar los resultados. La idea principal del programa denominado “Dale Juguemos” es transformarse en una herramienta promotora de cambios positivos en los hábitos infantiles y para eso busca promover recreos escolares más activos, aumentar los conocimientos en actividad física y nutrición en los alumnos de escuelas primarias, impulsar a los niños hacia la creación de hábitos saludables y concientizar a la sociedad sobre la importancia de una dieta balanceada y de estilos de vida saludables, como también capacitar a los docentes en conocimientos de nutrición y de actividad física. El programa se fundamenta principalmente sobre tres estudios:

- Políticas de promoción de la actividad física y deportiva. Opciones para los niveles Provincial y Municipal. CIPPEC - COCA-COLA.
- Estudios sobre los efectos de la estimulación física extracurricular en niños bonaerenses de 9 a 12 años. Club de Amigos y COCA-COLA.
- Patrones de actividad física en niños de 11 a 12 años de escuelas de Buenos Aires. CESNI Argentina.

Estos estudios además de conformar las bases teóricas para la elaboración de “Dale Juguemos”, se convierten también en documentos centrales para la conformación de otros programas y proyectos que luego mencionaremos. Es decir, cuando mencionamos al proyecto de Coca-Cola como el más destacado del orden privado, tiene que ver con la influencia del mismo en la elaboración de los otros programas y proyectos.

En este sentido, podríamos decir que los estudios que fundamentan el programa de la compañía Coca-Cola, en nuestro análisis, funcionarían bajo ciertas reglas, bajo “la ley

de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares (...) el sistema de las condiciones históricas de posibilidad de los enunciados” (Foucault, 1979: 219). Estos estudios contruidos al amparo de los saberes médicos, definen los límites y las formas al hablar del sedentarismo y los enunciados que serán reconocidos como válidos, discutibles o inválidos. En este marco, resulta interesante desarrollar lo que es considerado como válido o no, en el marco del programa “Dale Juguemos”, en relación con los estudios que lo fundamentan y los sentidos atribuidos a la salud, al cuerpo y los objetivos de la Educación Física. Sostenemos como hipótesis que la implementación de programas en las escuelas públicas, aludiendo a la falta de movimiento en los niños en los horarios escolares, no busca otra cosa más que garantizar sólo un tiempo necesario para un buen consumo de energía; no hay saber a transmitir.

Otro de los proyectos seleccionados es “Jugate por el movimiento”, implementado en el 2013 y punto principal de las supervisiones de Educación Física, se fundamenta en múltiples investigaciones que confirman el avance del sobrepeso y de la obesidad infantil en proyección hacia la adultez, asociando al sedentarismo como principal factor de la causa. Tiene como principal objetivo fomentar hábitos de vida saludable y actividad física regular, considera a la escuela un ámbito favorable para el desarrollo de acciones preventivas, y a la Educación Física como la única disciplina que se encarga de saberes corporales-lúdicos y motrices en el marco del cuidado de la salud. No obstante, este proyecto no sólo toma los enunciados que conforman el discurso sobre el sedentarismo sino que incorporan saberes propios de los Diseño Curricular de Educación Física para escuelas primarias de la C.A.B.A.

El análisis sobre el haz de relaciones de los programas nos llevó a tomar otros proyectos que nos permitieron comprender los sentidos atribuidos a la salud, el cuerpo, y la Educación Física, por ejemplo, el programa “Mi Escuela Saludable” que pretende promover un cambio cultural para el desarrollo de hábitos y de prácticas saludables a fin de prevenir, disminuir y revertir el avance del sobrepeso y de la obesidad. Este objetivo se intenta plasmar a través de iniciativas que permitan modificar causas y factores que inciden sobre la salud de niños, niñas y adolescentes; entre ellas: una alimentación adecuada, la realización de actividad física, el desarrollo de buenas prácticas de higiene personal y la creación de entornos saludables.

Asimismo, “Recreos en Movimiento o Recreos Saludables” (perteneciente a “Mi Escuela Saludable”) fomenta la actividad física en las escuelas para que los niños realicen más actividades durante los recreos, con el fin de fomentar la actividad física y

de reducir el sedentarismo. Pero estas prácticas no se refieren solo al movimiento sino también a talleres de educación alimentaria que establecen los componentes de la alimentación adecuada.

El discurso sobre el sedentarismo se sostiene en las reglas de unos enunciados que colocan un razonamiento tendiente al control de la salud que ha impregnado el ámbito de la educación y neutralizado cualquier otra forma de pensar esta problemática. Ante esta situación surgen una serie de interrogantes que irán atravesando la presente tesis: ¿qué aspectos nos permiten ver las características del discurso hegemónico en los diferentes documentos?, ¿mantienen un mismo propósito?, ¿qué tipo de red estratégica conforman?, ¿es posible pensar de otro modo la problemática del sedentarismo?, ¿qué desplazamientos epistemológicos nos llevan a otra racionalidad de las prácticas?

El desarrollo de esta tesis se sostiene en la idea de pensar la problemática del sedentarismo a partir del análisis de los diferentes enunciados que conforman los documentos propuestos, para ir entrelazando las condiciones que han hecho posible la conformación de documentos que hablan del sedentarismo en la edad escolar, la creación de diferentes proyectos y planes destinados a intervenir sobre la salud de los niños, su inserción en la escuela y la relación directa con el Diseño Curricular de Educación Física; en definitiva, todo lo que conforma el discurso actual.

Ahora bien, para poder problematizar los sentidos del sedentarismo ligados al cuerpo que se encuentra fuera de la norma y falta de salud, el trabajo de investigación intenta buscar las relaciones que se establecen entre los diferentes programas y proyectos, cómo se vinculan con los ámbitos educativos y qué relaciones sostienen con la Educación Física y el Diseño Curricular. En otras palabras, buscar las relaciones que llevan a pensar el sedentarismo solo como un peligro para la salud.

Para poder desnaturalizar las maneras de intervenir ante el sedentarismo, primero fue necesario entender de qué manera se genera este discurso, cómo funciona; por qué resulta necesario, qué saber del cuerpo y la Educación Física lo fundamenta y define sus objetivos. En otras palabras, indagar allí donde algunos espacios no han sido tematizados.

Las herramientas arqueológicas y genealógicas propuestas por Michel Foucault, nos permitieron analizar los discursos que sostienen la temática del sedentarismo en la edad escolar, los fundamentos de la inclusión de programas y proyectos en el ámbito educativo y los saberes del Diseño Curricular de Educación Física de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Un primer análisis nos permitió identificar grupos de enunciados que conformaron núcleos problemáticos que serán presentados en 5 capítulos. El capítulo uno presenta las relaciones epistémico-metodológicas que nos permiten abordar y construir el problema de esta investigación, la posición teórica sobre los documentos analizados y el método utilizado a partir del material metodológico de Michel Foucault. El capítulo dos trata de indagar sobre los aspectos que permiten profundizar, desde lo arqueológico, las relaciones que determinan un saber central en el discurso hegemónico sobre el sedentarismo, la manera en que se fundamentan y justifican los diferentes planes y proyectos, el ideal de salud y el camino hacia una determinada manera vivir. El capítulo tres aborda el análisis de los objetivos de cada uno de los documentos, en los cuales podemos identificar mediante sus propuestas, los dos pilares que conforman el dispositivo saludable; por un lado concientizar hacia un determinado estilo de vida, hacia un vida saludable, y por el otro, el objetivo de revertir y disminuir el sobrepeso y la obesidad, buscando para tal fin el método adecuado. El capítulo cuatro se enfoca en buscar las relaciones que se establecen entre las propuestas de los diferentes programas y proyectos con la Educación Física y los saberes propios del Diseño Curricular, enfatizando en los propósitos que se dirigen hacia el cuidado de la salud. Como también un análisis sobre las críticas que se formulan en relación con la manera en que la Educación Física realiza sus actividades, en definitiva, indagar si este discurso sobre el sedentarismo en relación con los saberes de la Educación Física se opone o corresponde a un mismo encadenamiento. El capítulo cinco se destina a tratar el concepto de cuerpo en el análisis del discurso y su relación con determinadas maneras de entender y tratar al deporte y la actividad física, entendiendo a estos últimos, en relación con el discurso hegemónico sobre el sedentarismo como sinónimos de salud. La indagación sobre estos conceptos en el discurso sobre el sedentarismo, nos permitirá entender ciertas lógicas que se establecen en el funcionamiento de un dispositivo saludable. Finalmente las conclusiones despliegan aquello que pone a la luz el método arqueológico y genealógico, una ciencia del orden que busca por medio de técnicas clasificatorias entender al sujeto universal y consciente hacia una forma de vida sostenida en la adopción de hábitos saludables.

Por último se intenta destacar la importancia de entender otra manera de pensar el sedentarismo. Salir del discurso actual implica pensar las prácticas, entender que tratamos con un sujeto histórico y no natural; en palabras de Giraldes (2001) recuperar la relación del hombre con su cuerpo en el sentido de tejer una relación lo más inteligente posible y hacer que los saberes corporales que caracterizan a esa relación

sean transmitidos de manera que puedan ser considerados un bien cultural para mejorar la eficacia de los movimientos que ese cuerpo es capaz, en total relación con la salud.

CAPÍTULO I

EL SEDENTARISMO: REFLEXIONES METODOLÓGICAS PARA SU ESTUDIO

Un primer punto metodológico del trabajo de investigación sostiene que el modo de entender y de analizar el discurso no está orientado al estudio de las reglas internas de su historia; sino al campo práctico en el cual se despliega y los modos de subjetivación que produce. Salir del discurso actual sobre el sedentarismo, el cual habla solo de la preocupación por la adopción de posibles enfermedades o patologías como única realidad vigente, dejar de investigarlo en base a su continuidad, implica desmenuzar el discurso sobre el sedentarismo; el “conjunto de reglas adecuadas a una práctica que definen el régimen de los objetos. No la existencia de una realidad *per se*” (Díaz, 1995: 78).

Los documentos de esta investigación que conforman nuestros objetos de estudio, serán tratados y entendidos desde un análisis del discurso a través de la modalidad de *archivo*, lo cual nos lleva a tomar distancia con la forma de investigarlos como pensamiento de la totalidad, ya que consideramos que:

“La mayor parte del tiempo, el análisis del discurso está colocado bajo el doble signo de la totalidad y de la plétora. Muéstrase cómo los diferentes textos con que se trabaja remiten los unos a los otros, se organizan en una figura única, entran en convergencia con instituciones y prácticas, y entrañan significaciones que pueden ser comunes a toda una época. Cada elemento tomado en consideración se admite como la expresión de una totalidad a la que pertenece y lo rebasa” (Foucault, 1979: 201).

El análisis sobre el discurso mediante una modalidad de archivo, supondrá una manera diferente de ver los documentos que se guardan como memoria o testimonio de un pasado. Nuestra manera de análisis se centrará en entender el archivo como:

“el conjunto de los discursos efectivamente pronunciados. Este conjunto es considerado no sólo como un conjunto de acontecimientos que han tenido lugar una vez por todas y han quedado en suspenso, en el limbo o el purgatorio de la historia, sino también como un conjunto que continúa funcionando, que se transforma a través de la historia, que da la posibilidad de aparecer a otros discursos” (Ibíd. 219).

La implementación de programas y proyectos en aras de combatir al sedentarismo mediante la búsqueda constante sobre el método más efectivo (en relación a buscar cambios en el organismo) dan cuenta de una visión unitaria, de un discurso que se prolonga en el tiempo y que hasta el momento no admite opuestos. Ahora bien, ¿cuáles son los saberes que conforman las reglas para la implementación de

programas y proyectos en pos de generar hábitos saludables?, ¿por qué se dirigen a la escuela?, ¿qué relaciones sostiene con la política curricular?

De esa manera, partiendo del examen de los diferentes programas y proyectos, se comenzará por tratar de entender la importancia del orden, la insistencia en la clasificación y la fundamentación constante en las condiciones de comparación. Al mismo tiempo, y en consonancia con lo anterior, se tratará de comprender cómo es pensado el concepto de salud desde el Diseño Curricular, el cual se cree que engloba e influye en la conformación de todos estos documentos. Cabe resaltar que este recorrido a través del tiempo no busca el origen del discurso, sino las condiciones y los saberes que pudieron darle forma.

Sobre el análisis del discurso

La caja de herramientas que construye el modo de indagar los discursos serán principalmente los aportes de Michel Foucault, Giorgio Agamben, entre otros. En concordancia con la manera de indagar el discurso que postulan estos autores, se abordará la relación y los significados de *paradigma* y *episteme* como conceptos clave para entender más detalladamente el modo de análisis que se pretende para el desarrollo de esta tesis en el marco de el método arqueológico y genealógico, que resulta fundamental para indagar estos discursos sobre aquello que ha quedado oculto o que en su generalidad no se tematiza. Esto permitirá entender cuáles fueron las condiciones o las relaciones para la conformación de dichos saberes que intervienen en estos documentos y analizar lo que determinada práctica hace, dice o piensa, “la palabra que indica todos los procedimientos y todos los efectos de conocimiento que un campo específico está dispuesto a aceptar en un momento dado (Agamben, 2009: 14).

Si se parte entonces del concepto de que no existe un método valedero para cualquier ámbito, como tampoco una lógica que pueda desentenderse de sus objetos, se podría decir que toda investigación realizada en el campo de las ciencias humanas debería implicar una cautela arqueológica, haciendo referencia al retroceso de algo que ha quedado oculto y no tematizado.

Considerando que Foucault no dio un significado concreto de *paradigma*, se puede decir que se lo emplea para distinguir, en las disciplinas históricas, términos como: *positividades*, *problematizaciones*, *dispositivos* y *formaciones discursivas*. En este punto, Agamben, citando a Dreyfus y a Ravinov, aclara que, aunque Foucault no ha

explicado concretamente la función del paradigma, “es claro que su trabajo sigue una orientación que pone en funcionamiento estas nociones (...)” (Agamben, 2009: 14).

Ahora bien, si nuestro método consiste, “en describir los discursos como articulaciones históricas de un paradigma” (Ibíd.), deberíamos entender que tanto la Educación Física, como los diferentes programas y proyectos analizados, se conforman de acuerdo a ciertas reglas del sentido para pensar el sedentarismo que no se conceptualiza de manera aislada sino que responden a ciertos encadenamientos y saberes de época.

Ratificando entonces nuestro punto de vista sobre el análisis del discurso, junto a lo mencionado en el párrafo anterior, diríamos que nuestro trabajo toma las herramientas de análisis del discurso de la obra de Michel Foucault, la cual se distancia del paradigma de Kuhn, porque entiende que

“esta (la norma) no puede ser identificada con una estructura teórica o con un paradigma actual, dado que la verdad científica de hoy no es más que un episodio, o a lo sumo un término provisorio. No es apelando a una “ciencia normal” en el sentido de T.S. Kuhn que se puede volver al pasado y trazar eficazmente su historia, sino encontrando su proceso “normativo” del cual el saber actual no es más que un momento” (Agamben, 2009: 15).

Sin embargo, se pueden encontrar en Kuhn dos formas de entender o de usar el paradigma. Una de ellas se trata de la sustitución del antiguo término por el de matriz disciplinar, en tanto que designa lo que los integrantes de una comunidad científica poseen en común, como las técnicas, los modelos y los valores a los que todos adhieren de manera más o menos consciente; y la otra toma el paradigma como “un elemento singular de este conjunto [...] que, sirviendo de ejemplo común, sustituye las reglas explícitas y permite definir una tradición de investigación particular y coherente” (Ibíd. 15-16).

Esa manera de entender el paradigma es, en cierta medida, la lógica que interviene sobre la mayoría de estos documentos, más precisamente sobre todos los programas y proyectos y el modo de tramarse en la práctica. El tratamiento de la salud, el combate contra el sedentarismo, se ven reflejados sobre una visión que los engloba a todos en la misma manera de entender, accionar e investigar el problema. En su mayoría se conforman bajo teorías propuestas por campos de conocimientos, muchas veces ajenos a la realidad escolar que se vive en estos tiempos.

Así, en cierta medida, lo que se intenta es tratar de examinar por medio del paradigma, lo que posibilita la conformación de una ciencia normal, la cual determinará lo que será considerado como válido. Este paradigma es, entonces, un ejemplo que adquiere, mediante su repetición, la aptitud para dar forma a los comportamientos y a las

prácticas. Aquí, el método consiste en detallar los discursos como articulaciones históricas de un paradigma. Se puede desprender de lo dicho que, si bien en la conformación de los documentos analizados la fundamentación de éstos se basa en un respaldo científico médico/fisiológico que ha mantenido una regularidad en el tiempo, sus cambios teóricos siempre giran y han girado sobre el mismo postulado, que pretende entender al sujeto clasificado, homogeneizado, dispuesto de tal forma que no rompa con los estándares normales. De ese modo, en los espacios para la fundamentación de los proyectos se repiten y se vuelven a repetir, de diferentes maneras, y en ocasiones con aseveraciones bastante obvias, como en las siguientes líneas:

“Se ha comunicado que escolares obesas ven televisión más tiempo y realizan actividades menos intensas y más breves que niñas normales. También se ha demostrado en escolares obesos un bajo gasto energético de reposo y reducidos índices de actividad física que incluye el deporte y la actividad física. (MECABA. Supervisión de Educación Física, Proyecto: “Jugate por el movimiento” 2013).

La intención del presente trabajo se basará en cuestionar las maneras tradicionales en las que se trataban los problemas del sedentarismo, las disciplinas encargadas del control del individuo por parte de los programas y proyectos en relación a su salud, y el modo de pensar el cuerpo.

Si bien desde el campo de la Educación Física, se han efectuado críticas a este modo de entender el sedentarismo, dichos proyectos mantienen estrecha relación con el campo. El Diseño Curricular de Educación Física, en este sentido, sería el primer proyecto por parte del Estado en funcionar como dispositivo saludable.

Así, a diferencia de como se viene investigando o tratando la problemática del sedentarismo, en esta tesis se buscará entender los documentos en relación con la discontinuidad, empleando el concepto de *régimen discursivo*, no como un simple cambio de nombre o de contenido, ya que:

“no trata de saber cuál es el poder que pesa desde el exterior sobre la ciencia, sino qué efectos de poder circulan entre los enunciados científicos; cual es, de alguna manera, su régimen interno de poder; y de qué modo y por qué, en ciertos momentos estos se modifican de una manera global” (Agamben, 2009: 19).

A partir de la noción de *régimen discursivo* se trataría el fenómeno político, las relaciones, las reglas que dieron forma a estos documentos, a diferencia de lo investigado hasta el momento, en el que solo se busca el criterio de verdad científica. Además, de identificar esa *episteme*, para tratar no de individualizar determinada

visión o estructura de pensamiento, sino en el lazo con la figura epistemológica que pone en juego no su derecho a ser una ciencia, sino el hecho de existir.

Así, Foucault entendería a la episteme como la manera que tiene un tiempo determinado de la historia de definir las condiciones de posibilidad de todo saber.

“Por episteme se entiende, de hecho, el conjunto de relaciones que pueden unir, en una época dada, las prácticas discursivas que dan lugar a figuras epistemológicas, a ciencias, eventualmente a sistemas formalizados; el modo según el cual, en cada una de estas formaciones discursivas, se sitúan y se operan los pasajes a la epistemologización, a la cientificidad, a la formalización; la repartición de estos umbrales, que pueden entrar en coincidencia, estar subordinados los unos a los otros o estar desfasados en el tiempo; las relaciones laterales que pueden existir entre las figuras epistemológicas o las ciencias en la medida en que ellas provienen de prácticas discursivas vecinas, pero distintas. La episteme no es una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad que atraviesa las ciencias más diversas, que manifestaría la unidad soberana de un sujeto, de un espíritu, de una época; es el conjunto de relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza en el nivel de las regularidades discursivas”. (Castro, 2004: 170).

Entonces, la episteme desde nuestro análisis arqueológico en el sentido foucaultiano:

1) es un campo inagotable y, por lo tanto, nunca puede darse por cerrado. No tiene por finalidad reconstruir el sistema de postulados al que obedecen todos los conocimientos de una época, sino recorrer un campo indefinido de relaciones.

2) no es una figura inmóvil que aparece un día y luego desaparece bruscamente. Es un conjunto indefinidamente móvil de escansiones, de corrimientos y de coincidencias que se establecen y que se deshacen.

3) permite captar el juego de coerciones y de limitaciones que, en un momento dado, se impone al discurso.

4) no es una manera de replantear la cuestión crítica, es decir: dada una determinada ciencia, ¿cuáles son sus condiciones de legitimidad? (Cf. Castro, 2004: 170).

En el presente trabajo no se realizará un recorrido histórico lineal, sino que se transitará un camino en el cual se plantearán las diferentes prácticas discursivas inmersas en el *a priori* histórico, entendido como el objeto de la descripción arqueológica aquel que mediante una regularidad hace posible los enunciados. En suma, ese *a priori* que determina la positividad de un discurso caracteriza su unidad a través del tiempo mucho más allá de las obras, de los libros y de los textos.

Es decir, en nuestro caso, entretener ¿qué condiciones hicieron posible la progresiva medicalización de la educación?, ¿qué saberes de la medicina predominaron en la

conformación del diseño curricular?, ¿qué recurrencias temáticas encontramos en la actualidad que constituyan en los documentos determinados ideales de salud?

A su vez, las prácticas discursivas que conforman “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada —las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1979: 153-154) —, permitirán estudiar las condiciones que hacen posible o no la implementación de un enunciado. Estas prácticas tienen como característica la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen; un carácter sistemático y general por el cual constituiría una experiencia o un pensamiento.

El análisis de los diferentes programas, proyectos y diseños posibilitará captar los enunciados que provienen de un mismo sistema de formación, de diferentes tipos de discursos. El análisis arqueológico nos permitirá entender si estos programas y proyectos que son externos al currículum escolar, mantienen un mismo concepto de salud, expresan una misma idea de práctica o básicamente corresponde a discursos opuestos. Con esto, se podría decir que la novedad incomparable de la arqueología es que toma explícitamente por objeto al enunciado, en cuanto considera que

“(…) el enunciado no es identificable como un signo o una estructura que se refiere a una serie de relaciones lógicas, gramaticales o sintácticas, en los signos, en las frases, en las proposiciones, éste opera sobre todo a nivel de su simple existencia, como un vector de eficacia que permite decidir en cada caso si el acto del lenguaje es efectivo, si la frase es correcta, si una función se ha realizado” (Agamben, 2009: 87).

Así el enunciado, entendido como modalidad de existencia de un conjunto de signos, le permite ser algo más que un simple conjunto de marcas materiales: referirse a objetos y a sujetos, entrar en relación con otras formulaciones y ser repetibles (Castro, 2004: 164). A su vez es definido como una preposición o frase considerada desde el punto de vista de sus condiciones de existencia, y no como simple preposición o frase. Mediante el estudio arqueológico —contrariamente al análisis lingüístico, a la historia del pensamiento o al análisis tradicional sobre el sedentarismo implicados en los documentos propuestos, orientados en establecer aquellas reglas que permitan construir nuevos enunciados—, se busca entender cómo ha sucedido que solo hayan existido tales enunciados y no otros. Siguiendo a Foucault, “la función enunciativa y las formaciones discursivas son correlativas” (1979: 152). Por ello, a partir de esta correlación, se puede delimitar la noción de *práctica discursiva*, entendiéndola no solo como un simple modo de fabricación de discursos. “Ellas toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento de los tipos

de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen” (Castro, 2004: 425).

Esta tesis intentará profundizar en los documentos de la manera en que Foucault considera a la historia, ya no como aquella que memorizaba los monumentos para luego transformarlos en documentos y hacerlos hablar. Se entiende que la arqueología no se vale de los documentos “como una materia inerte a través de la cual trata de reconstruir lo que los hombres han hecho o dicho, lo que ha pasado, de lo cual solo resta el surco” (Ibíd. 10). Busca “transformar los documentos en monumentos, y que, allí donde se trata de reconocer por su vaciado lo que había sido, despliega una masa de elementos que hay que aislar, agrupar, hacer pertinentes, disponer en relaciones, constituir en conjuntos” (Foucault, 1979: 11).

Se procurará comenzar a borrar la posibilidad de una historia global y trazar los lineamientos de una historia general. Tal como expresa Foucault,

“(…) el proyecto de una historia global es el que trata de restituir la forma de conjunto de una civilización, el principio —material o espiritual— de una sociedad, la significación común a todos los fenómenos de un período, la ley que da cuenta de su cohesión, lo que se llama metafóricamente el “rostro” de una época” (1979: 15).

Se tratará de salir del anhelo de “el niño de antes” para entender al del presente; se tratará de comprender, en sus relaciones, cómo se llegó, supuestamente, a la conformación de un niño sedentario, falto de conocimiento, de disfrute y de seguridad sobre el uso del cuerpo. Entendiendo que muchos de los programas y de los diseños que albergaban y albergan al niño de hoy fueron creados bajo lineamientos teóricos para fomentar e incrementar su salud, implementando para este fin las mismas herramientas con las que intentan solucionar el problema, se podría preguntar cuál es la causa del sedentarismo, ¿es solo el auge de la tecnología?, ¿es la inseguridad para permitir el uso de espacios públicos sin la presencia de adultos o la falta de tiempo de ellos?, ¿es la extinción de los potreros? También se podría preguntar sobre cómo se entiende el cuerpo en relación con la problemática del sedentarismo y de qué manera esa idea de cuerpo conforma modos de cuidado y uso del mismo.

El problema que se plantea para definir la tarea de una historia general sería determinar las formas de relación que podrían ser legítimamente descritas entre distintas series: la formación de un determinado sistema vertical, el juego de correlaciones; los efectos de un desfase de las diferentes temporalidades; las distintas remanencias. En definitiva, qué cuadros es posible constituir. Diferenciándose, nuevamente, “una descripción global apiña todos los fenómenos en torno de un centro único: principio, significación, espíritu, visión del mundo, forma de conjunto. Una

historia general desplegaría, por el contrario, el espacio de una dispersión” (Foucault, 1979: 17).

En la búsqueda de una historia global, solo se podrían encontrar las diferencias de una sociedad que se reducen a una forma única: a la organización de una visión del mundo, al establecimiento de un sistema de valores, a un tipo coherente de civilización. Como expresa Foucault, no hay que engañarse:

“Lo que tanto se llora no es la desaparición de la historia, sino la de esa forma de historia que estaba referida en secreto, pero por entero, a la actividad sintética del sujeto; lo que se llora es ese devenir que debía proporcionar a la soberanía de la conciencia un abrigo más seguro, menos expuesto, que los mitos, los sistemas de parentesco, las lenguas, la sexualidad o el deseo; lo que se llora es la posibilidad de reanimar por el proyecto, el trabajo del sentido o el movimiento de la totalización, el juego de las determinaciones materiales, de las reglas de práctica, de los sistemas inconscientes, de las relaciones rigurosas pero no reflexivas, de las correlaciones que escapan a toda experiencia vivida; lo que se llora es ese uso ideológico de la historia por el cual se trata de restituir al hombre todo cuanto, desde hace más de un siglo, no ha cesado de escaparle” (1979: 24).

En conclusión, desde el análisis arqueológico, se trata de captar el enunciado en la estrechez y en la singularidad de su acontecer, de determinar las condiciones de existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que puedan tener vínculos con él y de mostrar qué otras formas de enunciación excluye. Conforme a lo manifestado, no se buscan, en modo alguno, las palabras casi silenciosas de otro discurso, sino demostrar por qué no podía ser otro del que era, en qué excluye a cualquier otro, cómo ocupa —en medio de los demás y en relación con ellos— un lugar que ningún otro podría ocupar.

Del análisis del saber a las estrategias del poder

Nuestro análisis, no se centrara solo en los saberes, sino en los dispositivos que permiten conformar los diferentes documentos analizados; por lo cual abordaremos este concepto de *dispositivo* para referirnos al análisis de aquellas estrategias de poder implicadas en los discursos analizados. Para ello, recurriremos a la genealogía, para analizar el saber en relación con las diferentes estrategias en las que está implicado el poder y por el cual éste funciona. Básicamente la genealogía nos permitirá poder describir qué estrategias se utilizan para persuadir e instalar los saberes implicados y organizar esta red de programas y proyecto en busca de combatir al sedentarismo, como también entender que relaciones de poder se producen en la conformación de los contenidos curriculares que permitan sostener determinado concepto de salud.

Así, a diferencia de la arqueología, la genealogía tiene por finalidad analizar las diferentes formas del ejercicio del poder; sin embargo, se apoya sobre un mismo principio en relación con la arqueología: realizar el análisis, pero sin referirse a la instancia fundadora.

La genealogía, como manera de análisis, se pondrá en funcionamiento mediante tres reglas metodológicas: el principio de discontinuidad (tratar los discursos como prácticas discontinuas, sin suponer que debajo de los discursos efectivamente pronunciados existe otro discurso, ilimitado, silencioso y continuo, que es reprimido o censurado), el principio de especificidad (considerar que los discursos constituyen una violencia que se ejerce sobre las cosas y que no hay providencia prediscursiva), y el principio de exterioridad (no ir hacia el núcleo interior y escondido del discurso, el pensamiento, la significación; dirigirse hacia sus condiciones externas de aparición) (Castro, 2004: 228).

En nuestro análisis del discurso, la genealogía se dirigirá a estudiar las series de formación efectiva del discurso, a tratar de “aprehenderlo en su poder de afirmación. Y entiendo con ello no un poder que se opondría al de negar, sino el poder de constituir dominios de objetos, a propósito de los cuales se podrá afirmar o negar las proposiciones verdaderas o falsas” (Ibíd. 229).

A su vez, se intentará comprender lo que Foucault entiende por *poder*, pero teniendo en cuenta que no ha escrito una teoría sobre este concepto, el mismo se tratará a modo de análisis histórico en la búsqueda de la interpretación de su funcionamiento. De esta manera, se podrán relacionar, mediante las características de la política moderna, los procesos de racionalización y las diferentes formas del ejercicio del poder. Para el presente análisis, retomamos el sentido del poder, en términos generales, lo cual consiste en conducir conductas y en disponer de sus probabilidades, induciéndolas, apartándolas, facilitándolas, dificultándolas, limitándolas e impidiéndolas. Esto refiere a la manera de interpretar el poder; en términos *gobierno*:

“El poder, en el fondo, es menos del orden del enfrentamiento entre dos adversarios o del compromiso de uno frente a otro que del orden del gobierno (...) El modo de relación propio del poder no habría que buscarlo, entonces, del lado de la violencia y de la lucha ni del lado del contrato o del nexo voluntario (que a lo sumo sólo pueden ser instrumentos), sino del lado de este modo de acción singular, ni guerrero ni jurídico, que es el gobierno” (Castro, 2004: 412).

Esta manera de interpretar el poder nos permitirá indagar, cuestionar y quizás responder ¿qué relaciones de poder se ven implicadas entre los programas y proyectos externos y los lineamientos educativos estatales?, ¿cómo se logran

implementar las estrategias propuestas en aras de una vida saludable? , ¿qué aspecto del poder se ven implicados entre los individuos, los dispositivos y el estado?

Es así que, partiendo del concepto de *gobierno*, se entendería que las luchas y la resistencia como prácticas de libertad se opondrían a la lucha contra el poder en forma de revolución o de liberación. De esa manera, y como entiende Foucault el concepto de *poder*, no constituye una sustancia o una cualidad, algo que se posee o se tiene, sino más bien una forma de relación que se conforman entre sujetos. Es decir, son relaciones de poder; son modos de acción que actúan directamente sobre las acciones del sujeto, pero lo hace solo sobre sujetos libres.

“El poder no se ejerce sino sobre ‘sujetos libres’ y en la medida en que ellos son ‘libres’. Entendemos por esto sujetos individuales o colectivos que tienen ante ellos un campo de posibilidad en el que pueden darse muchas conductas, muchas reacciones y diferentes modos de comportamiento. Allí donde las determinaciones están saturadas, no hay relaciones de poder” (Castro, 2004: 414).

Pero este poder, dentro de las sociedades modernas, no es sino en relación al saber, entendido como un conjunto formado por positividades tales como las posiciones subjetivas, el dominio de los objetos, el campo de los enunciados, el provecho y la atribución del discurso, todas ellas manifestadas en la unidad de una formación discursiva.

Estas relaciones entre poder y saber, el entendimiento del poder como una manera de relación y no de sumisión, serán claves a la hora de indagar -articulando tanto lo arqueológico como lo genealógico- sobre las maneras en que se dan las relaciones de poder y de saber en los diferentes planes y proyectos, diseños curriculares, instituciones y los modo de constitución del sujeto. Teniendo en cuenta que el análisis de las epistemes de nuestros objetos de estudio nos muestra una manera de entender al gobierno desde su conformación como encargado de la dirección de las conductas, con la búsqueda de un deber ser; el mismo análisis también, desde los conceptos de poder y saber, nos permitirá preguntarnos ¿qué rol toma el estado en la conformación y aplicación de los programas y proyectos? , ¿mantiene una misma operatoria?

Volviendo a lo anterior, se podría decir entonces, que la genealogía intenta “oponer los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, a la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero” (Castro, 2004: 229). La genealogía sería, en resumen, una especie análisis de los saberes históricos y hacerlos libres, es decir, capaces de oponerse y de luchar ante la dominación de un discurso teórico unitario, formal y científico.

El análisis de esta tesis se enfocará en tratar la parte arqueológica desde un a priori histórico, en base a las relaciones, los encadenamientos y las recurrencias temáticas que abogan a nuestra problemática, al modo en que pudo conformarse el discurso del sedentarismo actual y sus dispositivos; y la parte genealógica en cuanto al análisis y al cuestionamiento sobre las prácticas y a las estrategias de poder implicadas en esos dispositivos. En otras palabras, la arqueología como la genealogía también nos permitirán vislumbrar cómo es pensado el cuerpo en los proyectos y los diseños y, posteriormente, cómo se fueron conformando las prácticas y las estrategias por medio de estos documentos que involucran al sujeto en relación con su salud.

Ahora bien, como se verá, mientras que en la arqueología la episteme funcionaba como objeto de descripción, en la genealogía es el término *dispositivo* y poder el que funcionará como objeto de análisis. Este análisis desde los dispositivos de poder posibilitará establecer las relaciones entre lo discursivo (tratado mayormente en la arqueología) y lo no-discursivo, sentando las bases para el análisis del poder implicado que construyen las prácticas.

En el sentido que le otorga Foucault, el dispositivo, como parte principal de la genealogía, es la red de relaciones que se puede establecer entre elementos heterogéneos, y es el que dispone la naturaleza del nexo entre esos elementos; en este caso, como discurso implícito en los programas y en los diseños que actúan dentro de la escuela primaria como institución. Al mismo tiempo, el dispositivo corresponde a una formación que en algún momento tuvo como empleo responder a una urgencia, y se estableció, de esta manera, en una función estratégica. En este caso, responde a las problemáticas referidas a los índices estadísticos de sedentarismo y sus implicancias. Además, se define por su génesis, ya que: “el dispositivo, una vez constituido, permanece tal en la medida en que tiene lugar un proceso de sobredeterminación funcional: cada efecto, positivo o negativo, querido o no-querido, entra en resonancia o contradicción con los otros y exige un reajuste” (Castro, 2004: 148).

Si se establece una relación con el análisis del discurso por medio de las epistemes, se puede decir que la vida como marcador epistemológico entre lo clásico y lo moderno también mantiene cierta implicancia dentro del análisis genealógico: el ser viviente pasa de ser una realidad ordenable sobre un continuo de los seres a ser una realidad viviente, en la cual, por medio de sus funciones orgánicas y por su continuidad, se pensará en su posibilidad de vivir y, a raíz de esto, en las múltiples estrategias para conservar la vida. Es así que ya no solo se pensará en las

condiciones que posibilitan la vida, sino que también se tratará de investigar las condiciones que hacen posible la muerte.

De este modo, y según los proyectos y los diseños analizados, se intentarán buscar las condiciones que llevan a la formulación de estos documentos sobre el sedentarismo en el ámbito escolar, sobre la implicancia del deporte y de la actividad física y sobre la comprensión de cuál es el significado que le atribuyen tanto a la salud como a la enfermedad. De esta manera, se tratarán de entender las condiciones que permitieron que la biología de la modernidad fuera progresivamente medicalizándose y haciendo que el viviente humano tome el concepto de *salud* como pastoral al cual debe acomodarse.

CAPÍTULO II

EL SEDENTARISMO: “LA EPIDEMIA DEL SIGLO XXI”

Los programas objetos de estudio establecen que el sedentarismo se ha posicionado como el principal factor causante de sobre peso y obesidad en los escolares, de patologías que propician las actitudes sedentarias y cuerpos alejados de la norma que los define como no saludables. Una de las principales definiciones en las que los programas y proyectos se basan es la desarrollada por la OMS (Organización Mundial de la Salud) la cual define al sedentarismo como “la falta de actividad física regular, con menos de 30 minutos diarios de ejercicio y menos de 3 días a la semana”. Además, conciben que una de las mayores causas de sobrepeso y obesidad, tanto en adultos como en niños, corresponde a la disminución de la actividad física y “como resultado de la naturaleza cada vez más sedentaria de muchas formas de trabajo, de los nuevos modos de desplazamiento y de una creciente urbanización”. (OMS, 2016). Desde el campo de las Ciencias Sociales el tema del sedentarismo en la edad escolar, se ha identificado con una relación directa con la ocupación de los padres, el auge de la tecnología y la dificultad ante la inseguridad de dejar solos a los niños en los parques. Ante esta situación, se han llevado a cabo acciones necesarias para contrarrestar las patologías que el sedentarismo ocasiona, expresando por ejemplo al movimiento (en el cual se engloba tanto al juego como al deporte) como una herramienta directa y fundamental para tal fin. Ante estas premisas, los enunciados de los diferentes programas y proyectos analizados, solo toman como punto fundamental la falta de movimiento, suponiendo que una educación por el movimiento no lleva al sedentarismo. La Educación Corporal, que a diferencia del saber hegemónico que piensa al movimiento como natural y como contenido de la Educación Física, entiende que:

“Tanto la elaboración del estímulo y la consecuente respuesta no depende de ciertos “contenidos mentales” sino de saberes lisos y llanos, dependientes enteramente de aprendizajes, es decir, enteramente adquiridos, en los que el lenguaje, en tanto herramienta de identificación y discriminación, juega un papel crucial. La Educación Corporal considera que el movimiento es cultural y socialmente configurado, es decir, organizado con distintos fines. Los juegos, los deportes, la gimnasia, las prácticas en la naturaleza, la natación, la danza, son prácticas corporales que no son educativas por sí mismas, sino que se constituyen en educativas cuando las transformamos y las transmitimos, y según cómo las transformamos y las transmitimos” (Giles, 2008: 3).

Si bien al sedentarismo lo podemos contraponer claramente al movimiento - el sedentarismo como falta de movimiento- , éste también se puede interpretar como la actitud de una persona que opta ese “forma de vida”. En este sentido nos podríamos preguntar ¿qué lleva a un niño a elegir una vida sedentaria?, ¿es una elección?, ¿se puede sostener la premisa que solo es causa del avance de la tecnología y la mayor carga de trabajo de los padres?, o tiene que ver con un uso del cuerpo, un saber sobre el cuerpo. Y más aún, con darle valor a una práctica corporal.

Cuando se habla del sedentarismo como “la epidemia del siglo XXI”, se habla sobre la preocupación del avance del sobre peso y la obesidad en los niños y sus consecuencias en la salud proyectadas hacia las relaciones que pudieran acarrear en la edad adulta. Los diferentes estudios dirigidos al tratamiento del sedentarismo, a la condición física o al aspecto nutricional como problemática actual están enfocados solamente al estudio cuantitativo, a la creación de estadísticas, al análisis de las variables, a la búsqueda del método para revertir y disminuir el sobre peso y la obesidad.

En este sentido podemos citar algunos estudios que se han presentado como material de referencia para el tratamiento del tema sedentarismo en diferentes reuniones o capacitaciones entre profesores de la C.A.B.A:

- Arch Argent Pediatr (2014). Condición física y riesgo cardiovascular futuro en niños y adolescentes argentinos: una introducción de la batería Vol. 112. N° 2, Buenos Aires: ALPHA.
- Actualización en Nutrición (2014). Actividad Física, comportamiento sedentario y Estado Nutricional en escolares de la Ciudad de Buenos Aires, Vol. 15 N° 3.

Estas investigaciones, además de relacionar los estudios del sedentarismo solo hacia los factores de orden cuantitativo, generan una determinada manera de intervenir sobre el individuo, una manera de pensarlo y de accionar ante el colectivo de la niñez que se traduce en los programas, proyectos y diseños que trataremos en el desarrollado de esta tesis.

Ante esta situación, se torna necesario indagar sobre los diferentes documentos que seleccionamos para el análisis, partiendo con la idea de cuestionarlos, buscando entre sus enunciados, las relaciones que hacen a sus fundamentaciones y justificaciones.

El saber del discurso en los Programas y Proyectos

Para poder comenzar con este análisis, tendríamos que pensar previamente en cómo puede influir la relación entre estos documentos abordados desde un determinado saber sobre la salud y la problemática del sedentarismo en los niños.

Si partimos de la premisa de que solo se investiga desde un aspecto cuantitativo basado en las estadísticas, diríamos que otras cuestiones como lo social y lo político no se tendrían en cuenta, lo que facilitaría un análisis sesgado sobre el tema. Además, podríamos también aludir que esa manera de abordaje permitiría formar una determinada manera de accionar desde sus estrategias a la concreción de un determinado ideal que permitiría la solución del problema. En este sentido ¿de qué manera se fundamentan y justifican estos documentos? , ¿qué saber sostiene este discurso sobre el sedentarismo?

Al sumergirnos en el estudio puntual de uno de los proyectos —más precisamente, del realizado por la supervisión de Educación Física, denominado “Jugate por el Movimiento”—, se observa el mismo justificativo combatir el sedentarismo y sus patologías. Este proyecto se fundamenta sobre la premisa de que “múltiples investigaciones confirman el avance del sobrepeso y la obesidad infantil y su proyección en la adultez, hecho que trae aparejado la aparición de distintos factores de riesgo en la salud de los individuos” (MECABA. SUPERVISIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA, Proyecto: “Jugate por el movimiento” 2013).

Los fundamentos mencionados se refieren a numerosos estudios provenientes de la medicina y de estudios epidemiológicos, como el realizado en ocho escuelas de Buenos Aires. Luego de efectuarse estudios antropométricos, se enuncia que de 2182 niños de 6 a 13 años, el 29 % presenta sobrepeso y el 12,3 %, obesidad (Cf. Arch. Argent. Pediatr, 2005: 103). Diferentes artículos que justifican y fundamentan “jugate por el movimiento” presentan estudios anclados en la misma perspectiva teórica-metodológica, como por ejemplo:

- Estudio de los factores de riesgo cardiovascular en adolescentes. Sumario Vol. 42 - Nº 1 Enero - Marzo 2013. Disponible en www.fac.org.ar.
- SAP. Arch.argent.pediatr, (2005). Consenso sobre factores de riesgo de enfermedad cardiovascular en pediatría. Obesidad. 103(3) / 262
- Ministerio de Salud Presidencia de la Nación. Manual actividad física y salud, Republica Argentina, (2013).
- SAP. Arch.argent.pediatr, (2002). 100(5) / 368 Sobrepeso y obesidad en la niñez. Relación con factores de riesgo.

- SAP. Arch Argent Pediatr, (2011) .Guías de práctica clínica para la prevención, el diagnóstico y el tratamiento de la obesidad, 109(3):256-266 / 256
- SAP. Arch Argent Pediatr, (2013). Ingesta alimentaria y evaluación antropométrica en niños escolares de Buenos Aires. 111(1):9-15 / 9.
- Ministerio de Salud Presidencia de la Nación. Encuesta Mundial de Salud Escolar 2º Argentina, (2012).

Otros aspectos en los que se basan las fundamentaciones y justificaciones de los proyectos, tiene que ver con determinadas estadísticas que aluden a una emergencia de la que muchas veces nada se sabe, más que sus números; como por ejemplo lo mencionado por “Dale juguemos” de Coca-Cola, quien formula:

“Las estadísticas son alarmantes: los adolescentes argentinos pasan entre cuatro y seis horas por día frente a la pantalla (de tv o computadora), según una encuesta del Ministerio de Educación de la Nación. Tres de cada cuatro chicos llevan una vida sedentaria. Y el 94% de los niños de 11 años no hace actividad física estructurada fuera del horario escolar, de acuerdo a un reciente estudio del Instituto Internacional de Ciencias de la Vida” (Coca cola, 2011).

Y además refiere que:

“(…) una investigación del CESNI detectó una alta prevalencia de sobrepeso (26,3%) en preadolescentes de 11y 12 años. El trabajo demostró que los chicos se mueven con intensidad moderada o vigorosa apenas un tercio del tiempo del recreo y de las clases de educación física. Y que sus niveles de actividad tienden a disminuir durante el fin de semana” (Coca-cola, 2011: 2).

Por otro lado, otros proyectos insertados dentro del ámbito escolar —provenientes del Ministerio de Salud, y de Desarrollo Social, siempre articulados con el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires—, tales como “Mi Escuela Saludable” y “Recreos Saludables” (este último proveniente del primero), justifican su creación y su criterio de selección de escuelas para su implementación a partir de la presencia de mayor prevalencia de sobrepeso y obesidad, según los datos del programa de salud escolar 2011¹.

Los datos de este programa de salud escolar de 2011 revelan un exceso de peso en los escolares, que ronda el 40 % (entre sobrepeso y obesidad); dichos datos son sacados sobre la base del registro de peso y talla que, por medio de un *software*, calcula el IMC (índice de masa corporal), que luego será comparado con los registros estandarizados de la Organización Mundial de la Salud.

Podríamos afirmar que los diferentes proyectos, tanto aquellos externos como aquellos propios del Ministerio de Educación de la C.A.B.A, se fundamentan y justifican en

¹ Cf. Mi escuela saludable. Gobierno de la ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en www.buenosaires.gov.ar Gobierno de la ciudad Autónoma de Buenos Aires.

relación a estadísticas y estudios del orden epidemiológico. Se entiende por epidemiología “el estudio de la distribución y los determinantes de estados o eventos (en particular de enfermedades) relacionados con la salud y la aplicación de esos estudios al control de enfermedades y otros problemas de salud” (OMS, 2016). Si bien, esta práctica utiliza recursos de las ciencias de la salud, como la medicina, y de las ciencias sociales para estudiar el bienestar de las personas de una comunidad determinada, los mismos no dejan de ser anclados en el organismo. El método epidemiológico lo único que puede lograr es eliminar todas las posibles causas ya conocidas, estableciendo un estudio racional que solo arriba a conclusiones reiteradas. En este sentido, el programa “Dale Juguemos” justifica sus lineamientos a partir de un estudio experimental sobre los efectos de la estimulación física extracurricular en niños bonaerenses de 9 a 12 años (Argentina - Dic. 2008), que pretende determinar si estímulos adicionales de actividad física provocan cambios morfo-funcionales relevantes o significativos en escolares de 9 a 12 años de la Provincia de Buenos Aires.

En este sentido se puede ver, nuevamente, cómo se desprende un programa sobre la base de estadísticas, de parámetros y, aun más, de cuantificaciones sobre niveles de intensidad y de actividad. Estos datos, lejos de querer brindar una información más a los archivos epidemiológicos, cuando se los traduce en programas y proyectos, se transforman en una herramienta más para poder comparar estos resultados conformados como una referencia naturalmente instaurada de un modelo prefijado al que todos deberían pertenecer. La mayoría de los documentos analizados se fundamenta en base a la realización de estudios antropométricos, considerados como una técnica legítima de clasificación a partir de la obtención de datos estadísticos que establecen la normalidad. “la norma se fija a partir de las normalidades diferenciadas, es decir, del establecimiento de las diferentes curvas de normalidad” (Castro, 2011:116).

Ahora bien, esta manera de accionar sobre el problema y de justificar sus lineamientos es efecto de un haz de relaciones que llevaron a la conformación de este ideal, y a la conformación de dispositivos de estas características en el ámbito educativo. Por ello, resulta pertinente identificar ¿cómo se fueron construyendo estos saberes?, ¿por qué se fundamenta un proyecto educativo de salud en relación con parámetros estadísticos de normalidad?

El orden y la insistencia en la clasificación

Para empezar a responder las preguntas formuladas anteriormente podríamos decir que estas maneras de justificar y fundamentar los programas y proyectos tienen como telón de fondo una cuestión basada en el orden. Es decir, que la manera de justificar y fundamentar estos proyectos educativos de salud basados en estadísticas, entenderían al sujeto en principio regido bajo un determinado ordenamiento.

Al identificar las relaciones que nos permiten entender esta manera de enfocar el sedentarismo como problemática en relación solo a los factores orgánicos y basados en un orden determinado que olvida al sujeto. Por un lado, se identifica, lo que Foucault llama la historia natural. La caracterización más importante que tiene la historia natural como uno de los dominios del saber de esta espíteme, tiene que ver con la tarea de disponer los datos de la observación en un espacio ordenado y metódico. Esta historia natural en resumidas cuentas, se dispone a la realización de una nominalización de lo visible, disponiendo taxonómicamente a los seres vivos y para esto, recurrirá a dos tipos diferentes de nociones, “la estructura” y a la noción de “carácter”. ¿Qué efecto, tienen, después de todo, las taxonomías que identifican la curva del sedentarismo?

Pensar desde la historia natural, implica pensar al cuerpo a partir de los conocimientos empíricos de los individuos, que en este caso, se adquiere a través de un cuadro ordenado, continuo y universal de todas las diferencias posibles (Cf. Castro, 2004).

A diferencia del Renacimiento, “comparar ya no consiste más en buscar la manera en la que las cosas se asemejan, sino en analizarlas en términos de orden y de medida. Medir, calcular las identidades y las diferencias, es confrontar las cantidades continuas o discontinuas con un patrón exterior” (Castro, 2004: 173). La idea central de este pensamiento consistía básicamente en conformar un método de análisis universal que pudiera reflejar el orden del mundo. ¿Cómo se constituyen los cuadros que reflejan los porcentajes de sedentarismo? El sentido de Castro nos resulta pertinente para describir esos cuadros.

“Partiendo de lo empírico, como sigue: en primer lugar encontramos la génesis; en segundo lugar, la taxonomía; en tercer lugar, la máthesis. La génesis – analítica de la imaginación y analítica de la naturaleza –, se ocupa de la semejanza entre las representaciones y de la semejanza entre las cosas, es decir, explica cómo, a través del murmullo insistente de la semejanza entre las cosas y de la similitud entre las representaciones, la comparación es posible. En el otro extremo encontramos la máthesis, una ciencia del orden de las representaciones simples que se sirve del álgebra como instrumento. Entre la génesis y la máthesis se sitúa la taxonomía, una ciencia del orden de las representaciones complejas que se sirve de un sistema de signos no algebraicos con el fin de poder analizarlas y descomponerlas. En un extremo, el

análisis de la constitución del orden a partir de lo empírico; en el otro, una ciencia del orden calculable” (Ibíd. 174).

Es posible identificar un orden científico en nuestros unidades de análisis que se enlaza con las reglas de la episteme de la historia natural “se presentan unos al lado de los otros, con sus superficies visibles aproximado de acuerdo con sus rasgos comunes y, con ello, virtualmente analizados y portadores de su solo nombre” (Foucault, 1968: 131); esa positividad que los hace posible.

En definitiva, para Foucault “la historia natural no es otra cosa que la denominación de lo visible” (ibíd. 133); y ésta no se hizo por haber mirado mejor y más de cerca, sino, por el contrario, la época clásica se las ingenió para ver lo menos posible. En la actualidad pareciera ser que la cuestión también pasa por reducir lo más posible el sentido de la sociedad a una porción de valores observables. De esta manera, si una historia natural establece los sentidos para pensar el sedentarismo, deberá reducirse esa distancia “para llevar al lenguaje lo más cerca posible de la mirada, y a las cosas miradas lo más cerca de las palabras”. (Foucault, 1968: 133).

En “Jugate por el Movimiento” y “Dale Juguemos”, se enuncia la preocupación por el niño sedentario que pareciera estar alejado de la normalidad natural constituida por un niño en constante movimiento. En este caso, se define al sujeto a partir de lo que lo hace visible. Esto dio motivo para que algunos colegas, queriendo darle más sentido al proyecto, trataran de identificar al niño sedentario, no por lo que hace o deja de hacer, sino por su cuerpo: el niño con sobrepeso y con obesidad evidencia falta de movimiento. Una vez identificados a los niños sedentarios se los estimula para el buen aprovechamiento del proyecto. Entonces, cabe preguntarse si el sedentario es solo aquel que se aleja de la normalidad del cuerpo científicamente establecido o si es el que no realiza la suficiente cantidad de movimientos o actividades esperados. Las dos cosas parecieran confluir pero, en la reducción de la realidad, el cuerpo alejado de la normalidad es más visible y fácil de clasificar.

Estos documentos siguen portando cosas en común con una lógica que continúa y forma parte de los actos de fundación de algunas ciencias que han estudiado el hombre. Aquí, el estudio es en base a principios de clasificación de los cuerpos, sea un cuerpo obeso, con sobrepeso o de medidas ectomorficas, mesomorficas o endomorficas. Los datos obtenidos en ningún momento reflejan otro sujeto, pues se vislumbra una misma manera de estudiar y de entender el problema, basado principalmente por un determinado ordenamiento que establece la antropometría, que estudia las medidas del cuerpo humano con la finalidad de establecer diferencias, por ejemplo, entre individuos, grupos o razas. Este análisis, parecieran estar más cerca de

una Mathesis o taxonomía, definida por Foucault como “proyecto de una ciencia general del orden, teoría de los signos que analiza la representación, disposición en cuadros ordenados de las identidades y de las diferencias” (1968: 82). - que dé proyectos educativos enfocados hacia la enseñanza de un saber a los escolares.

La antropometría es una disciplina desarrollada durante el siglo XVII como una subrama de la antropología biológica bajo los estudios de una antropometría racial. Llega a su consolidación científica alrededor de 1870 de la mano del matemático Quételet, el cual también instauró los conceptos de término medio y normalidad biológica, categorías usadas durante las conclusiones de los datos obtenidos. En la actualidad, se pueden encontrar metodologías que no solo se orientan, como en este caso, a un plan de salud, sino también al ámbito deportivo. Se hallan medidas de peso, de estatura, de envergadura, de altura trocantera, de diámetro biacromial, de longitud del brazo y de la mano, así como medidas transversales de la mano, del tejido adiposo, del porcentaje graso sobre la sumatoria de cuatro o de seis pliegues o del somatotipo y del cálculo de sus tres componentes (endómorfo, ectómorfo y mesómorfo).

En relación con la historia natural, en la que cada parte visiblemente distinta de una planta o de un animal es descriptible en la medida en que puede tomar cuatro series de valores, en esta estructura “ante el mismo individuo, cada quien podrá hacer la misma descripción; y, a la inversa, a partir de tal descripción cada quien podrán reconocer los individuos que pertenecen a ella” (Foucault, 1968: 140). El número y la magnitud pueden asignarse siempre por medio de una cuenta o de una medición, lo que permite expresarlas en términos cuantitativos:

“En definitiva, se podría afirmar, entendiendo lo caracterizado anteriormente, que para estos documentos, y para la historia natural la relación es que “observar es contentarse con ver. Ver sistemáticamente pocas cosas. Ver aquello que, en la riqueza un tanto confusa de la representación, puede ser analizado, reconocido por todos y recibir así un nombre que cualquiera podrá entender” (Foucault, 1968: 134).

De esta manera, tal relación se asemeja también a lo que sería la estructura que, al limitar y al filtrar lo visible, permite transcribirse al lenguaje; así, la visibilidad del viviente pasa entera al discurso que la recoge. Esto demuestra, como expresa Foucault, que en esta historia natural:

“la gran proliferación de los seres por la superficie del globo, puede entrar, gracias a la estructura, a la vez en la sucesión de un lenguaje descriptivo y en el campo de una mathesis que será ciencia general del orden. Y esta relación constitutiva, tan compleja, se instaura en la aparente simplicidad de un visible descrito” (Ibíd.137).

Hasta aquí se puede ver cómo la historia natural, establecida como ciencia general, y si se quiere devenida en la actualidad como fundante de las bases de los métodos aplicados, puede o pudo llegar a establecer ciertas reglas o recurrencias que dieron forma a ciertos enunciados y que conforman los documentos analizados. Cabe tener en cuenta que éstos no profundizan sobre las experiencias de los sujetos comprendidos en cada uno de sus estudios, sino que, simplemente, se basan en cuestiones puramente cuantitativas que, en su mayoría, corresponden a otras realidades y no a las comprendidas por estos proyectos. Aquí se pasa de la preocupación por el sedentarismo “actitud de una persona que lleva una vida sedentaria” (RAE) y por el sedentario “de poca agitación o movimiento” (RAE) a la preocupación por el organismo, por revertir a toda costa el sobrepeso y la obesidad, estableciendo como parámetros estudios epidemiológicos y antropométricos, con tablas referenciales de medidas que establecerían parámetros normales y anormales y los contenidos de estos programas en la Escuela.

La salud ¿entre lo normal y lo patológico?

El proceso que llevó a una medicalización de la sociedad produjo, sin dudas, que el tratamiento de la salud se alejara, definitivamente, de ser exclusivo del consultorio médico o de las instituciones especializadas en medicina. Hoy en día, la salud se ve incluida dentro de sectores o de instituciones en las que tiempo atrás no tenían ningún tipo de asidero. Programas de TV, radio, gimnasios, clubes y, por supuesto, la escuela —como espacio citado para el presente trabajo— son, en lo actual, lugares en donde el concepto de salud es referenciado constantemente y utilizado para varios fines.

Según los documentos estudiados, por un lado, los programas y los proyectos relacionados con la problemática del sedentarismo en niños de edad escolar y la preocupación por las patologías que desencadena, y por otro, el análisis de los diseños curriculares a raíz de su relación con la implementación de estos proyectos en los patios escolares y en la elaboración de un proyecto propio para combatir esta problemática, ponen en tela de juicio, por lo menos en este análisis, qué se entiende sobre la salud y sobre qué aspectos de la salud se enmarcan.

Desde el Diseño Curricular se entiende por salud, “un concepto que abarca la calidad, la armonía y la normalidad en lo sociológico, en lo biológico, en lo psicológico y en lo espiritual, y que es aplicable a individuos, a familias y a la sociedad” (MECABA, 2004: 211), “un estado de bienestar físico, mental y social, con capacidad de funcionamiento y no únicamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (2004b: 326).

Si bien, los demás programas y proyectos no dan una definición exacta de salud, intervienen bajo todos estos conceptos ya que es posible identificar enunciados tales como: formar hábitos saludables, estilo de vida saludable, bienestar físico y emocional, vida activa, etc. En definitiva, todos los documentos trabajan sobre la misma idea de salud: "La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades" (OMS 2015)². La mayor cantidad de críticas realizadas a esta definición en los últimos años están justificadas bajo el concepto que se formuló de completo bienestar; por el cual se entiende que lograr un completo bienestar físico, mental y social sería tan utópico como peligroso. En este sentido, estar saludable o no, estaría más cerca de lo subjetivo que de las certezas. Ante esta exigencia de completo bienestar, la mayoría de la población quedaría en un estado constante de mala salud. Ante los continuos cambios en relación con las enfermedades, se encuentran personas que conviven con la enfermedad, la cual no les impide desenvolverse en la sociedad como cualquier otra persona, sin embargo nunca podrían considerarse saludables si se remiten a la definición de salud. De esta manera, la definición termina acorralando a la población y llevándola a una patologización constante que evitaría en la persona reducir los momentos de sentirse en un estado de bienestar.

Desde los diseños curriculares, por ejemplo, se busca el desarrollo del cuerpo orgánico, el mantenimiento y el cuidado de la salud por medio de contenidos que refieren al conocimiento del propio cuerpo, la percepción, la estimulación, y se espera un cambio hacia hábitos de vida saludables. Desde los programas y proyectos se busca como objetivo el cambio hacia una determinada forma de vida: activa, saludable; una determinada calidad de vida que sitúa la actividad, la estimulación, la maduración y el desarrollo físico como conceptos clave para mantener, para reducir y para revertir las anormalidades del cuerpo y de lo que lo perjudica, supuestamente, en lo social y en lo mental (Cf. MECABA, 2004a, 2004b).

La salud para estos documentos, entonces, rondaría entre lo que es normal, lo que es anormal y lo que es patológico. Todo el discurso y los intentos por concientizar un cambio hacia a una vida normal, activa, hacia un cuerpo estandarizado, normalizado, se da sobre lo contraproducente de actitudes sedentarias, de malos hábitos

² La cita procede del Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud, que fue adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional, celebrada en Nueva York, del 19 de junio al 22 de julio de 1946, firmada el 22 de julio de 1946 por los representantes de 61 Estados (Official Records of the World Health Organization, N° 2, p. 100), y que entró en vigor el 7 de abril de 1948. La definición no ha sido modificada desde 1948.

alimenticios. En síntesis, un cuerpo en tanto organismo descriptible e identificado en materializaciones puntualizadas.

Como describe Emiliozzi, la medicina pasa a tener una tarea fuertemente política, en la cual tiene el poder de instaurar sobre la vida determinadas técnicas positivas que lleven hacia la salud, como consecuencia de que la gestión sobre la vida se realiza por medio de relaciones físicas y morales, que parten de una serie de relaciones cuyo saber emerge de un saber sobre el hombre enfermo y no sobre la vida en general (2011: 11). Por tal motivo,

“(…) el saber de la medicina tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo que es desviado, anormal, lo extraño. Aquí lo extraño se excluye y se imponen unos parámetros de normalidad. En otras palabras, el saber de la Medicina muestra que la vida política se basa en la exclusión de aquello que, se supone, no puede considerarse como normal y aquello que definiría quizás la particularidad del sujeto” (Ibíd. 11).

El problema que planteamos refiere a aquello que se entiende por salud, y el significado de los conceptos normal y patológico. Georges Canguilhem, en su obra *Lo Normal y lo Patológico*, enuncia que, como primera medida desde Morgagni con su anatomía patológica y el aporte para la clasificación nosográfica, los aportes de Harver y Haller para convertir a la anatomía en fisiología y la patología como continuación de esta última, fueron los caminos que llevaron a la evolución de las ideas médicas, que, como punto de llegada, formaron una teoría de las relaciones entre lo normal y lo patológico (2005: 20). La conclusión de esta teoría se resume en la idea de que los fenómenos patológicos solo son variaciones cuantitativas en los organismos vivos. A todo esto tal teoría refiere:

“Por más que se conserve la confianza tranquilizante de la teoría ontológica en la posibilidad de vencer por medios técnicos al mal, se está muy lejos de creer que salud y enfermedad sean opuestos cualitativos, fuerzas en lucha. La necesidad de restablecer la continuidad, para conocer mejor con el fin de actuar mejor, es tal que en última instancia el concepto de enfermedad desaparecería. La convicción de poder restaurar científicamente lo normal es tal que termina por anular lo patológico. La enfermedad ya no es objeto de angustia para el hombre sano, sino que se ha convertido en objeto de estudio para el teórico de la salud” (Canguilhem, 2005: 20).

De esta manera, se considera también que la identidad de estos fenómenos vitales, en apariencia tan diferente y cargada de valores opuestos por la experiencia humana, fue, durante el siglo XIX, una especie de dogma. Pero se pueden leer dos “perspectivas incluso contradictorias: una que concibe lo normal desde un punto de vista estadístico-cuantitativo y otro que lo concibe como estado ideal, como prototipo cualitativo” (Canguilhem y Foucault, 2009).

Los programas, proyectos y diseños analizados podríamos decir que también están atravesados desde una óptica en donde un cuerpo normal se establece como regla, es decir la idea de llegar a lo ideal, a la perfección de un cuerpo físico, al objetivo de revertir y de prevenir el sobrepeso y la obesidad para evitar posibles consecuencias de diferentes patologías; y por otra parte, por la idea de normalidad basada en la media estadística por la que la mayoría de estos estudios se fundamentan y basan sus objetivos, y por las que dan forma o establecen el cuerpo de la normalidad.

El efecto de estos documentos analizados es una clasificación del individuo, natural y orgánica que lleva a construir actividades desde estadísticas que universalizan los modos de materializar el cuerpo, en determinada comunidad de cuerpos obesos y con sobrepeso dieron índices altos de hipertensión, de colesterol, deficiencias posturales, etc. El niño con sobrepeso u obesidad —no importa lo que haga o deje de hacer en lo que respecta a las prácticas corporales, a sus intereses— debe ser puesto en acción para contrarrestar supuestamente las patologías que lo gobiernan. En cambio, el niño con un cuerpo normal, aún con las mismas características en relación con la adopción de actitudes sedentarias, es puesto en acción, pero en menor medida, y solo para prevenir y adquirir hábitos activos, una vida activa y saludable.

Ahora bien, en consonancia con las concepciones que estos documentos tienen sobre *cuerpo y sujeto*, a este respecto Canguilhem advierte:

“(…) la perspectiva “cuantitativa”, a través de la cual se suele concebir la enfermedad —y que predomina en la medicina moderna— debe ser confrontada con una perspectiva de índole “cualitativa”. Si se entiende al individuo como un organismo cuyas partes están interconectadas, el intento reduccionista de identificar la enfermedad con una media estadística que debe ser restablecida, deja de lado la experiencia vivida por el sujeto” (Canguilhem y Foucault, 2009: 5).

De lo dicho se desprende un ejemplo de los tantos que ha dejado la implementación de estos programas y proyectos en los ámbitos escolares. Éste es el caso de Matías, un niño alejado del cuerpo estándar, quien es fácilmente referenciado por aquellos que se ven preocupados por la imagen corporal que evidencia alto porcentaje de sobrepeso al límite de la obesidad. La mamá de Matías es sistemáticamente llamada a tener una reunión para tratar el tema del sobrepeso u obesidad de su hijo durante todos los inicios de año y, más aun, ante la llegada de un nuevo profesor. Las primeras preguntas apuntan al sedentarismo de Matías. Su mamá responde que él no es sedentario: concurre lunes, martes y viernes a la escuela de fútbol; martes y jueves, a natación; sábados, a la escuela de iniciación deportiva; y domingos sale a andar en bicicleta. Ante esta respuesta, sobreviene la segunda pregunta: ¿tiene un problema hormonal? Su mamá responde que no, que solo tiene un poco de ansiedad. La tercera

pregunta se basa en la alimentación de Matías: ¿mantiene una alimentación saludable? Y, nuevamente, la madre se ve obligada a repetir lo mismo de siempre: Matías come sano, concurre al nutricionista y, una vez por semana, va al psicólogo.

Después de esto y, generalmente, ante la desorientación del educador, la madre consulta el motivo de la reunión, si es que Matías está teniendo dificultades para realizar las propuestas de Educación Física. Por lo general, le dicen que no, que le cuestan algunas cosas, pero que, normalmente, se desempeña sin inconvenientes.

Más allá de los desenlaces de estas reuniones a las que se ve sometida la mamá de Matías, la cuestión reside en esta idea de la primera mirada normalizadora, pero no ingenua, sino vinculada a lo que viven los profesores y otros educadores escolares, como es esta medicalización de la profesión, en la que lo primero que se evidencia es aquel sujeto que se encuentra fuera de la norma del cuerpo estandarizado.

En este caso, como podría definirse lo recién referenciado: ¿es una problemática de salud?, ¿se está ante un niño enfermo? Para esto, y sin querer responder a las preguntas ni dar una idea tajante, Canguilhem, que cita las concepciones del Dr. Leriche, refiere que la falta de validez del juicio del enfermo acerca de la realidad de su propia enfermedad es un argumento de peso en una reciente teoría de la enfermedad, teoría un poco flotante a veces, pero matizada, concreta y profunda, es decir:

"La salud, dice Leriche, es la vida en el silencio de los órganos" [73, 6.16-1]. A la inversa, "la enfermedad es aquello que molesta a los hombres en el normal ejercicio de su vida y en sus ocupaciones, y sobre todo aquello que los hace sufrir" [73,6.22-3]. El estado de salud es la inconciencia del sujeto con respecto a su cuerpo. A la inversa, la conciencia del cuerpo se produce en el sentimiento de los límites, de las amenazas, de los obstáculos para la salud. Si se toman estas fórmulas en su sentido pleno, significan que la noción vivida de lo normal depende de la posibilidad de infracciones a la norma" (2005: 63).

Este extracto seguramente bastaría para ayudar a la mamá de Matías a responder las preguntas a las que se ve sometida año a año. Pero aún más, bastaría también para que se pueda echar luz sobre aquellas teorías arraigadas en el Diseño Curricular, para dejar de creer que el cuidado de la salud se realiza por medio de la concientización del propio cuerpo, para ser más exactos, sobre los contenidos de la conciencia corporal, de la comunicación corporal y de las habilidades motoras.

"Canguilhem destacará que ningún viviente es indiferente a las condiciones que le presenta el medio en que se desarrolla; vivir significa aceptar unas cosas y rechazar otras, eliminar obstáculos, desechar lo que impide un desarrollo pleno, pero, al mismo tiempo, aceptar y acrecentar aquello que reafirma la posibilidad de vivir. La vida significa, por tanto, "polaridad dinámica" traducida en juicios de valor, en normas. Solamente el viviente es capaz de crear normas que le permitan afrontar los constantes estímulos y cambios ambientales en los que se ve envuelto" (Canguilhem y Foucault, 2009: 6).

En suma, son los programas, los proyectos y los diseños curriculares —con su manera de tratar la salud, de entender el cuerpo y al sujeto, de volcarse enteros al saber médico— los que acentúan las diferencias entre lo normal y lo patológico, y el individuo queda en medio, caracterizado por tener solo un organismo destinado a una determinada manera de ser. Además de establecer que el deporte se creen sinónimos de salud.

De esta manera, estos postulados se han vuelto hegemónicos y muchas veces incuestionables en el colectivo y, más precisamente, en los sectores en donde se ponen en acción los diferentes programas, proyectos y diseños, como por ejemplo, clubes, gimnasios y escuelas, en los que deporte y actividad física son las banderas más salientes a la hora de pensar la salud en la Educación Física contemporánea.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente puede decirse que, para este análisis la historia natural no es simplemente una forma de conocimiento que ha dado una nueva definición de *género* o de *carácter*, y que ha introducido nuevos conceptos como el de *clasificación natural*, sino que es también un conjunto de reglas para poner en serie unos enunciados, un cúmulo de esquemas obligatorios de dependencias, de órdenes y de sucesiones en que se distribuyen los elementos recurrentes que pueden valer como conceptos (Foucault, 1979: 93). Pero no es sólo esto, sino también un dispositivo en la que la disciplina y el efecto regulador de una política sobre la vida biológica no descartan la una a la otra. Justamente, los enunciados “que conciernen a otros muy distintos dominios de objetos y que pertenecen a tipos de discurso totalmente diferentes, pero que actúan entre los enunciados estudiados; ya sirvan de conformación analógica, ya sirvan de principio general y de premisas aceptadas para un razonamiento (...)” (Ibid.94) son inmateriales pero cobran materialidad en los cuerpos observador desde el universal y cuantificado mediante el registro taxonómico que hace a la política del detalle a una ciencia del orden.

Hacia una vida calificada

Este nuevo poder positivo sobre la vida, el cual se puede apreciar en los enunciados que se reflejan en los diferentes documentos, procura entonces, administrar, aumentar y multiplicar la vida, y ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales. En consecuencia, tal como menciona Foucault, “podría decirse que el viejo derecho de hacer morir o dejar vivir fue remplazado por el poder de hacer vivir o de rechazar hacia la muerte” (1998: 83). Si lo que se pretende es utilizarlo, por ejemplo, para producir, esta relación no debe ser aquella que acciona frente al individuo para quitarle bienes,

riquezas o hasta su cuerpo; el poder debe ejercerse ante el individuo que conforma una especie de entidad biológica. En suma, en palabras de Castro, “hay que entender por ‘biopolítica’ la manera en que, a partir del siglo XVIII, se buscó racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de vivientes en cuanto población: salud, higiene, natalidad, longevidad, raza” (2004: 62).

La elaboración de estos planes y proyectos analizados, fundamentados desde los datos producidos por estas técnicas disciplinarias, centrarán sus objetivos entendiendo al cuerpo como especie, y comenzarán con los diversos lineamientos para la intervención, la regulación y el control en tanto se considera al ser biológico. En el mismo sentido, esta intención de los programas, proyectos y diseños para intervenir y para cambiar hábitos de vida lo hacen siempre formulando un tipo de vida calificada.

“Por un lado, desde el programa “Dale Juguemos” de Coca-Cola®, se entiende la intención de promover un estilo de vida orientado al bienestar (ver la cita anterior de este programa, Pág. 9). A partir del proyecto creado por la Supervisión de Educación Física, “Jugate por el Movimiento”, se puede apreciar la siguiente intención: “A través del siguiente proyecto, el equipo de Supervisores de Educación Física promueve diferentes acciones tendientes a revalorizar la cultura de la actividad física por una MEJOR CALIDAD DE VIDA” (MECABA. Supervisión de Educación Física, Proyecto: “Jugate por el movimiento” 2013).

Por otro lado, se encuentra, en el programa proveniente del Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la C.A.B.A, “Recreos Saludables”, la búsqueda de “mejorar la calidad de vida de toda la comunidad educativa” (GCABA, Proyecto “Mi escuela saludable”. 2013).

En definitiva, lo que se busca por medio de estos programas proyectos y diseños es intervenir para cambiar hábitos hacia la búsqueda de una vida calificada, una vida saludable, una vida activa. Esta idea siempre va de la mano de ciertas condiciones. Para poder disfrutar de una mejor vida, es necesario concientizarse de los beneficios de una actividad física regular o de una dieta balanceada. El programa de Coca-Cola®, por ejemplo, enuncia que

“(…) la actividad física constituye uno de los pilares de este estilo de vida. Y adquiere una especial importancia en el caso de los menores, quienes se encuentran en plena etapa de crecimiento: La organización mundial de la salud (OMS) recomienda a los jóvenes de edad escolar realizar diariamente al menos 60 minutos de actividad física moderada o vigorosa para garantizar su desarrollo saludable” (Coca Cola, 2011: 2).

Desde el proyecto de la supervisión de Educación Física “Jugate por el Movimiento”, proponen como condición para una mejor calidad de vida

“(…) propiciar la adquisición de cuidado y respeto hacia el propio cuerpo, los otros y el medio ambiente, como una de las bases que les permitirán a los

alumnos comprender y valorar el cuidado de la salud y mejorar la calidad de vida” (MECABA. Supervisión de Educación Física, Proyecto: Jugate por el movimiento, 2013: 1).

Reflejando estas últimas palabras, “calidad de vida”, se puede argumentar sobre la idea que se refleja al intentar dejar de tener una vida “común”, orientada o propensa a los malos hábitos, para comenzar una vida calificada; una vida que, entrada en esta política preventiva, se convierte en saludable, activa, en constante movimiento para mantener sus funciones y, de esa manera, prolongarse.

En referencia a lo anterior, y para poder darle inteligibilidad a esta cuestión, habrá que preguntar: ¿qué tipos de vida se debaten?

Haciendo mención a la idea del italiano Giorgio Agamben, reflejada en su obra *Homo Sacer* (2006), se entendería que ya para los griegos no existía un término único para designar lo que en el presente se conoce como *vida*. En ese entonces se utilizaban dos términos: por un lado, la *zoe*, que se entendería por el simple hecho de vivir y que era común para todos los seres vivos; y por el otro, el *bios*, que indicaría la forma o la manera particular de vivir de individuos o grupos.

Y es en ese sentido que Aristóteles, en la *Ética nicomaquea*, no designaba el término *zoe* para distinguir, por ejemplo, la vida contemplativa del filósofo, la vida de placer o la vida política; sí lo hacía, en cambio, con el término *bios*, ya que consideraba que este tipo de vida no se trataba de una simple vida natural, sino de una vida cualificada.

Para poder clarificar más esta relación, habrá que extenderse particularmente en la siguiente cita, ya que su contenido tan bien descrito por Aristóteles (citado por Agamben) toma valor relevante para el presente análisis. En un párrafo de *La política*, (1278 b, 23-31), después de haber recordado que el fin de la ciudad es vivir según el bien, Aristóteles expresa con insuperable lucidez esta conciencia:

“Esto (es vivir según el bien) es principalmente su fin, tanto para todos los hombres en común, como para cada uno de ellos por separado. Pero también se unen y mantienen la comunidad política en vista simplemente de vivir, porque hay probablemente algo de bueno en el solo hecho de vivir (*katà tò zen auto mónon*); si no hay un exceso de adversidades en cuanto al modo de vivir (*kàtatòn biòn*), es evidente que la mayoría de los hombres soporta muchos padecimientos y se aferra a la vida (*zoe*), como si hubiera en ella cierta serenidad (*euemeria*, bello día) y una dulzura natural” (Agamben, 2006: 10).

En definitiva, para establecer una relación sobre los términos que propone Aristóteles, *zoe* y *bios*, y los documentos analizados, se podría decir, en primer lugar, que la *zoe*, para la época clásica, era excluida del ámbito de la *polis*; y *bios* se consideraba como aquella forma de vida políticamente cualificada y se distinguía totalmente de la *zoe*, confinada solo como una mera vida reproductiva y orientada a su simple

mantenimiento. Sin embargo, a partir de la modernidad, estos términos se hacen indisociables. Cuando la vida natural comienza a ser incluida dentro de la organización estatal y la política hace de ella una manera de hacer política, se podría entender, ya en el interior de estos documentos analizados, una relación entre *zoe*, *bios* (en términos aristotélicos) y la política actual como nexo.

En palabras de Agamben: “el ingreso de la *zoe* a la esfera de la *polis*, la politización de la nuda vida como tal, constituye el acontecimiento decisivo de la modernidad, que marca una transformación radical de las categorías político-filosóficas del pensamiento clásico” (2006: 13).

Para el presente análisis, se cree que la manera de vida que se propone, siempre calificada de activa, saludable, placentera, el vivir bien, sería, en suma, el *bios* aristotélico, pero impregnado definitivamente al simple mantenimiento biológico; en este caso, el *bios* clásico se retira para dar paso, si se quiere, a un *bios* de la *zoe*. Un vivir bien en su aspecto natural.

CAPÍTULO III

CONCIENTIZARSE HACIA UN CAMBIO DE VIDA

Los documentos que analizamos buscan combatir el sedentarismo y prevenir posibles patologías mediante la toma de conciencia de sí, desarrollo de hábitos, etc. Ahora bien, ¿de qué manera intentan cumplir con el mismo?, ¿qué métodos proponen?

Los objetivos o propósitos a alcanzar desde “Mi escuela saludable” son los siguientes.

“Mediante Mi Escuela Saludable se pretende promover la creación de una nueva cultura de salud para el desarrollo de hábitos saludables a fin de prevenir, revertir y disminuir el avance del sobrepeso, obesidad y otras enfermedades, ofreciendo mayores oportunidades para alcanzar mejores logros de aprendizaje” (GCABA, 2013).

Y se busca lograr este objetivo:

“(…) a través de iniciativas que permitan modificar causas y factores que inciden sobre la salud de niños, niñas y adolescentes. Entre ellas, una alimentación adecuada, la realización de actividad física, el desarrollo de buenas prácticas de higiene personal y la creación de entornos saludables” (GCABA, 2013).

Por otro lado, desde “Dale juguetes” de Coca-Cola se plantea como objetivo “ser una herramienta promotora de cambios positivos en los hábitos infantiles” estableciendo como ámbito privilegiado para este objetivo a la escuela; y al juego como el método. Así en relación a la premisa anterior que se plantea como objetivo, se formulan también diferentes objetivos específicos:

- Promover recreos escolares más activos.
- Aumentar los conocimientos de actividad física y nutrición en alumnos de escuelas primarias.
- Impulsar a los niños en la creación de hábitos saludables.
- Capacitar a docentes en temas nutricionales y de actividad física
- Generar conciencia en la comunidad sobre la importancia de una dieta balanceada y estilos de vida saludables.

Y por último desde “Jugate por el movimiento” de las Supervisiones de Educación Física se establecen tres propósitos:

- Propiciar la adquisición de cuidado y respeto hacia el propio cuerpo, los otros y el medio ambiente, como una de las bases que les permitirán a los alumnos comprender y valorar el cuidado de la salud y mejorar la calidad de vida-
- Generar conciencia en niños y adultos del beneficio de la actividad física para la salud.
- Brindar espacios concretos de participación de la escuela y a la comunidad educativa y barrial en actividades saludables de movimiento (Cf. MECABA, 2013).

Cada uno de estos programas y proyectos, como la idea del cuidado de la salud en el Diseño Curricular, parten desde un método de concientización en relación con los peligros que los hábitos poco saludables pueden causar en el organismo:

Conceptos que aportan la actividad física, el juego y el deporte para disfrutar de una vida sana.

- Relación entre actividad física, alimentación y descanso.
- Prevención de riesgos en la actividad física.
- Las adicciones, peligros y riesgos (Cf. MECABA, 2004a: 329).

Esta manera de tratar de cambiar la conducta de los sujetos para una buena salud pareciera alejarse ya de la relación médico-paciente, y estar inversa en múltiples técnicas que mediante acciones preventivas lograrían el objetivo buscado, como la actividad física para el alargamiento de la vida. Así lo describe la siguiente cita: “Generar conciencia en niños y adultos del beneficio de la actividad física para la salud” (MECABA, 2004a).

De esta manera, se puede entender que, de todos los documentos estudiados, el objetivo explícito de cada uno apunta a la creación de nuevos hábitos, a modificar los comportamientos sedentarios, a estimular una alimentación sana. El proyecto de Coca-Cola, “como parte de su plataforma ‘viviendo positivamente’, busca promover hábitos saludables y un estilo de vida orientado al bienestar, tanto físico como emocional. “La actividad física constituye uno de los pilares de este estilo de vida” (Coca-Cola, 2011: 1-2). Asimismo, también buscan revertir el sobrepeso y la obesidad, los cuales, más allá de no declararse de esa manera en algunos proyectos analizados, se pueden encontrar en el objetivo del siguiente programa: “‘Recreos en Movimiento’ forma parte de ‘Mi Escuela Saludable’, un programa que busca promover hábitos

saludables para prevenir y disminuir el avance del sobrepeso y obesidad, además de mejorar la calidad de vida de toda la comunidad educativa” (GCABA, 2013).

Se comienza a visualizar dos caminos: uno apunta directamente a cambiar la conducta de los individuos y, el otro las acciones necesarias para producir cambios en el organismo. Ahora bien, ante todo esto podríamos preguntarnos ¿bajo qué aspectos se destinan a intervenir sobre la población escolar alejados del consultorio médico? , ¿es la vida el concepto principal?

En este sentido creemos que la vida es el concepto principal de estos programas y proyectos: un concepto clave en relación a lo que desde un modo u otro proponen, como es la preocupación por su alargamiento; lo que hace a formulaciones sobre determinadas maneras de vivir y la búsqueda de diferentes métodos para tal fin. En suma, poner a salvo el cuerpo en tanto *vida biológica* de las poblaciones (Cf. Emiliozzi, 2014).

La vida a partir de la modernidad la podríamos definir según Foucault como, “aquello en lo que se fundan todas las distinciones posibles entre los vivientes (...)” (1968: 263). Y donde se instaura las condiciones de posibilidad de una biología.

En este caso, ya partiendo de la diferenciación y del paso de una episteme a otra, se podría decir que si en la episteme clásica “la biología era desconocida, lo era por una razón muy sencilla: la vida misma no existía. Lo único que existían eran los seres vivientes que aparecían a través de la reja del saber constituida por la historia natural” (Foucault, 1968:128). Este pasaje dio acceso a la biología para convertirse en la ciencia de la modernidad y así establecer el concepto de *vida* como un separador entre las epistemes clásica y moderna, un marcador epistemológico que plantea y cuestiona la visibilidad del saber. La biología, entonces, a partir de la episteme moderna, se convertiría en aquella cuyo fin es comprender las causas de la condición de *viviente* de todo ser vivo. Así, la vida ligada a una noción de organización, a diferencia del orden en la episteme clásica, dio paso a la biología que, gracias a la anatomía comparada de Cuvier, comenzó a indagar en el interior de los seres vivos y en oposición a lo vivo; de este modo, permitió las relaciones entre lo orgánico y lo inorgánico, y entre la vida y la muerte, e intentó profundizar en el interior del cuerpo: en los órganos, las funciones y las estructuras.

El orden —prioritario en la construcción de la biología como ciencia moderna y como manera progresiva de ir conociendo la realidad de los seres vivos—, es ahora la noción de organización la que, ligada a la vida, y gracias a la anatomía comparada, obligará al naturalista a mirar de otra manera, a encontrar otra forma de conocer la

naturaleza. A diferencia de lo clásico, la representación dará paso a la clasificación con relación a lo visible con lo invisible, a las relaciones que ligan los órganos con sus funciones. La vida y la organización son, entonces, los hechos que dan cuenta de esa gran ruptura que es la eliminación del orden de las denominaciones que se daban en la historia natural por medio de la taxonomía. Así como la historia natural se basó en la clasificación, el carácter y el orden, en la episteme moderna, la biología será el resultado de una elaboración de conceptos, como la vida y las relaciones entre la organización y la función: el hombre como objeto.

Con la aparición de la historia, la biología se convirtió en ciencia, y se entiende que la empiricidad ya no es la representación, sino el hombre y su finitud. De esta manera, la historicidad que adquiere el ser vivo le permitirá obtener un orden en el tiempo y un lugar, y es, precisamente, este espacio-tiempo el que hace posible designarle un lugar de pertenencia a cada ser vivo. De este modo, se deja de lado la idea de estudiar al viviente aislado de su medio, y, por el contrario, se lo hace en relación con él. Esta forma permite reconocer lo exterior del viviente, su individualización. El vínculo entre el cuerpo biológico, el físico y el medio es lo que le dará la posibilidad de existir y establecerá el surgimiento de una medicina moderna.

Ahora bien, esta nueva medicina moderna, ¿nos permitiría entender como están formulados los objetivos de estos programas y proyectos que buscan intervenir sobre el organismo en la búsqueda de revertir y disminuir el sobrepeso y la obesidad? Y por el otro, justamente con el concepto de vida como punta de lanza ¿nos permitirá profundizar en la construcción de un ideal que interviene sobre la concientización hacia nuevos hábitos, sobre nuevas maneras de vivir una vida saludable? En definitiva, abocados a la salud de la población escolar pero alejados del consultorio médico.

Pero primero ¿cómo se caracteriza esta medicina de la modernidad a diferencia de la medicina tradicional?

De esta manera, en relación con la medicina, Foucault (1978: 23) describe que la medicina medieval y de los siglos XVII y XVIII era profundamente individualista. El médico al que se le reconocía esta condición por parte de la corporación médica a través del conocimiento que le ofrecían sobre textos y recetas, más o menos, secretas o públicas, se dedicaba a la intervención de la enfermedad con relación al concepto de *crisis*.

El médico debía observar al enfermo y a la enfermedad desde la aparición de los primeros signos para descubrir el momento en que se produciría la crisis, el momento

en que el enfermo se enfrentaba con su naturaleza sana y el mal que lo aquejaba. En esta lucha entre la naturaleza y la enfermedad, el médico debía observar los signos, pronosticar la evolución y favorecer, en la medida de lo posible, el triunfo de la salud y de la naturaleza sobre la enfermedad. En la cura entraban en juego la naturaleza, la enfermedad y el médico. Este último desempeñaba una función de pronosticador, de árbitro y de aliado de la naturaleza contra la enfermedad. Esta especie de batalla en que consistía la cura solo podía desenvolverse en forma de relación individual entre el médico y el enfermo (Cf. Foucault, 1978: 24).

La medicina tendía básicamente a considerar al paciente como una colección aislada de sistemas de órganos. Se basaba exclusivamente en un tratamiento de modalidades biológicas, como la cirugía o los medicamentos. La relación era particularmente médico-paciente, y este último requería los servicios radicados en algún problema que lo aquejaba. Dicha relación funcionaba dentro del consultorio, en donde la responsabilidad del médico residía en encontrar la causa del padecimiento y su posible cura.

Fuera del consultorio el médico se desligaba de toda responsabilidad y quedaba en el paciente la iniciativa de volver. Por ejemplo, si la persona seguía enferma pero ya no requería los servicios del médico, este último dejaba de funcionar en interés del paciente; si el paciente mejoraba pero requería supervisión médica, el médico no tenía la obligación de suministrársela si el paciente no tenía la iniciativa de requerirla. En contrapartida a esto, ya partiendo desde el nacimiento de la medicina moderna, en el siglo XVIII, “entre Morgagni y Bichat, con la introducción de la anatomía patológica “se pasó de la pregunta medieval sobre qué es la enfermedad a aquella posrenacentista sobre dónde está la enfermedad” (Foucault, 1977: 5).

En los programas y proyectos analizados, la cuestión pasa por combatir al sedentarismo, buscando todas las medidas posibles para atacarlo; por ejemplo mediante diferentes técnicas preventivas, sobre la concientización hacia el cambio a una vida saludable y por medio de métodos o acciones encaminadas al control de los cuerpos. Todo esto por medio de diferentes planes y proyectos destinados a la prevención.

Revertir y disminuir

En los objetivos se refleja claramente la idea de revertir su situación física en la realización de actividades físicas, y la intensificación de diferentes movimientos que permitan lograr el objetivo esperado. Se puede ver cómo se saca completamente la mirada sobre la manera en que se enseñan las diferentes formas de prácticas corporales, hacia la problematización sobre la razón de la falta de interés por realizar deportes y, en consecuencia, sobre la adopción de actitudes sedentarias. Los diferentes programas y proyectos deciden intervenir, primero, con una serie de investigaciones sobre los efectos que puede producir una mayor actividad en el organismo y, después, en la aplicación de actividades partiendo de la premisa de que a mayor actividad, menor sedentarismo y, a mayor intensidad, menor sobrepeso y obesidad.

De esta manera, para ejemplificar lo mencionado anteriormente, se expone una de las razones por las que el programa “Dale Juguemos” de Coca-Cola considera importante la realización de diferentes actividades para combatir los efectos del sedentarismo:

“(...) un estudio realizado por el Club de Amigos junto a especialistas en el tema y Coca-Cola, comprobó los efectos positivos de la estimulación física extracurricular en pre-adolescentes. La propuesta, enmarcada en el programa escuelas saludables, consistió en incrementar los estímulos de actividad física por semana en alumnos bonaerenses de 9 a 12 años, a través de clases divertidas e innovadoras. Los participantes manifestaron mejoras significativas en diferentes variables relativas a su crecimiento y desarrollo” (Coca-Cola, 2011: 2).

Se comprende que para el estudio mencionado en el párrafo anterior la manera de accionar ante el problema solamente pasa por el aumento de las actividades físicas para poder obtener cambios en el organismo que ayuden a disminuir, revertir y también prevenir los efectos del sedentarismo.

El proyecto proveniente de la Supervisión de Educación Física de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires también está enfocado hacia la actividad física que se debería realizar. A pesar de que, primeramente, se propone promover “diferentes acciones tendientes a revalorizar la cultura de la actividad física”, se expresa que: “Existe una abundante evidencia científica sobre los beneficios de una actividad física regular/no competitiva, en relación con la salud psicofísica del adulto y con la prevención de factores de riesgo” (MECABA, 2013: 1).

Y también, al finalizar el proyecto, con una explicación de diferentes conceptos relacionados con la problemática del sedentarismo, exponen:

“La práctica de la actividad física en forma sistemática y regular debe tomarse como un elemento significativo en la prevención, desarrollo y rehabilitación de

la salud, mejoría de la posición corporal por el fortalecimiento de los músculos lumbares, prevención de enfermedades como la diabetes, la hipertensión arterial, lumbalgias, etc” (MECABA, 2013: 4).

Esas maneras de presentar el problema y sus soluciones, que se enfocan hacia la importancia de una actividad física regular, mantienen la revalorización de la cultura de la actividad física, que no se refiere a la búsqueda de un saber para que en cualquier momento pueda ser implementado, usado, transformado etc. sino a la concientización sobre los beneficios en su realización y los peligros de su ausencia; en definitiva se abandona la búsqueda de un saber por la automatización de una actividad.

La idea es abordar la solución desde la cantidad, en detrimento, si se quiere, de la calidad de la práctica, por ejemplo, de un deporte. Se busca ocupar cada uno de los espacios libres para la realización de actividades físicas que permitan obtener el objetivo esperado. Es por eso que se puede encontrar esta preocupación y, en definitiva, esta promoción e intervención de los recreos escolares como espacios desperdiciados y primordiales, para algunos, para la implementación de estos programas. Por ejemplo:

“Según el nutricionista Sergio Britos, ex director del Centro de Estudios sobre Nutrición Infantil (CESNI), esta práctica ‘influye de manera relevante en el desarrollo psicofísico, la prevención de la obesidad, la disminución de la tensión emocional y el desarrollo de actitudes positivas’. El especialista recomienda ‘estimular en la casa y en la escuela que los niños se muevan más, caminen, que jueguen’, y sostiene que en este sentido, los recreos escolares constituyen un espacio que debe aprovecharse” (Coca-Cola, 2011: 2).

Por otro lado, el proyecto “Recreos en Movimiento” fomenta la actividad en las escuelas para que los niños y niñas realicen más actividades durante los recreos, con el fin de aumentar la actividad física y reducir el sedentarismo. Recurrentemente, los enunciados de los proyectos nos llevan a una forma de vida puramente activa, que sólo hace referencias a actividades físicas por el solo hecho de mantener sus funciones orgánicas: toda una política enfocada a prolongar la vida, una política que administra una vida natural que sólo debe estar en movimiento. No hay un saber transmitir, un valor a construir, un uso del cuerpo, como advierte Crisorio:

“a) la descalificación del saber moverse o jugar bien, en favor del efecto “funcional y biológico” del trabajo muscular, vínculo a la Educación Física, desde su nacimiento, con la salud en tanto salud física, orgánica, despojada de toda cualidad; b) la preocupación por la forma de ejercicio más capaz de producir los resultados esperados estuvo desde el principio limitada, como ahora, a la consideración de los efectos sobre la estructura y el funcionamiento del organismo, con el objeto de mejorar el estado físico”(2015:27).

Así, de acuerdo con la idea de concientizar sobre los cambios hacia una vida saludable, también en el marco de una vida natural/física, se inscribe en estos

discursos una educación alimentaria. Junto con la promoción de la actividad física o con el aumento de movimiento en espacios de recreos —como mencionan algunos proyectos— y con la higiene personal, la educación alimentaria formará parte de esta educación del cuerpo en tanto ser biológico. Desde el programa “Mi Escuela Saludable”, lo que se busca son “iniciativas que permitan modificar causas y factores que inciden sobre la salud de niños, niñas y adolescentes. Entre ellas, una alimentación adecuada, la realización de actividad física, buenas prácticas de higiene personal y la creación de entornos saludables” (GCABA, 2013).

En líneas generales, revertir, reducir y prevenir, una tríada sobre alimentación adecuada y su conocimiento, actividad física y prácticas de higiene corporal se sostiene en las reglas de una buena alimentación con los aspectos higiénicos y, sobre todo, con las enfermedades. Comer bien equivale a estar sano, y comer determinadas comidas prevendría diferentes enfermedades. El punto es, como se relacionó con la actividad física, que no se interviene para transmitir un saber y que este saber se torne significativo para el alumno, sino que se interviene sobre la base de una moral alimentaria y de la actividad física: la responsabilidad de no comer adecuadamente es del individuo que, falta de conocimiento, incurriría en el riesgo de contraer enfermedades.

Dicha educación alimentaria se basaría sobre acciones encaminadas a la promoción y a la educación para la salud individual de los alumnos, de sus familias y de toda la comunidad educativa. Las propuestas, entre otras, se basan en talleres de educación alimentaria, entrega de material informativo y didáctico, además de talleres de cocina.

Las propuestas de actividad física y de nutrición, como componentes inseparables, se profundizan sobre la concientización hacia un cambio de hábitos de vida. Asimismo, hacen hincapié en las patologías que podrían incurrir si no se respetan o se cumplen las reglas de una vida saludable, como también las propuestas destinadas a revertir, disminuir y prevenir el sobrepeso y la obesidad, relacionadas con los conceptos que promulgaban las corrientes higienistas: considerar la higiene como esencial para el mantenimiento de la vida por medio del cuidado de la salud, y pensar al cuerpo como máquina, el cual respondería a diferentes factores internos que servirían para prevenir y para revertir diferentes patologías. Esto último está también relacionado con la nutrición y con su función en el organismo, mediante el conocimiento profundo del individuo sobre este conocimiento.

En este sentido como menciona Crisorio:

“Ya a fines del siglo XIX, Fernand Lagrange, medico fisiólogo que encabezó en Francia, junto con otros, la llamada “reforma de la gimnastica” que dio nacimiento a la Educación Física como forma de educación del cuerpo, escribió que “la superioridad practica de los métodos naturales de educación física” quedaba claramente demostrada en el hecho de que, con ellos, “desde el primer momento todos son capaces de tomar parte y de sacar provecho”, porque los niños no tienen “necesidad, para jugar, de saber jugar muy bien”; los que juegan mal perderán la partida, pero ganaran “siempre los beneficios higiénicos del juego”, puesto que han hecho “el mismo trabajo muscular” (1894: 19-20). En un libro mas “científico”, Fisiología de los Ejercicios Corporales, Lagrange sostiene que el médico debe preguntarse “que modificaciones deben producirse en la estructura del cuerpo y en el funcionamiento de los órganos para mejorar el estado físico de su cliente” y “que forma de ejercicio será la más capaz de producir esas modificaciones” (Crisorio, 2015:26-27).

Pero en definitiva, esta serie de programas y proyectos analizados en el presente trabajo se encausan hacia un único destino, es el resultado de una política que administra la vida y que deja en el presente la posibilidad de seguir pensando esta relación: la política y la vida biológica. El cuerpo queda en el lugar central donde se concentra el ejercicio de todo poder, y objeto de las políticas sanitarias como centrales en el ejercicio de gobierno. Se instaura una forma de vida biológica, lo importante es que el cuerpo perdure, es decir una Biopolítica entendida como la forma de ejercicio del poder político que tiene por objeto la vida biológica de los hombres (Castro, 2004). En suma:

“A partir de la época clásica, asistimos en occidente a una profunda transformación de los mecanismos de poder. El antiguo derecho del soberano de hacer morir o dejar vivir es reemplazado por un poder de hacer vivir o abandonar a la muerte. A partir del siglo XVII, el poder se ha organizado en torno de la vida, bajo dos formas principales que no son antitéticas, sino que están atravesadas por un plexo de relaciones: por un lado, las disciplinas (una anatomo-política del cuerpo humano), que tienen como objeto el cuerpo individual, considerado como una máquina; por otro lado, a partir de mediados del siglo XVIII, una biopolítica de la población, del cuerpo-especie, cuyo objeto será el cuerpo viviente, soporte de los procesos biológicos -nacimiento, mortalidad, salud, duración de la vida” (Foucault, 1988; 183).

Esta biopolítica, esta administración positiva sobre la vida y la implementación de sus dispositivos para el control de la población en vistas a una normalización del cuerpo, llevó, como diría Foucault, a que el hombre de occidente aprendiera, poco a poco, a saber en qué consiste ser una especie viviente en un mundo viviente; tener un cuerpo, condiciones de existencia, probabilidades de vida, salud individual y salud colectiva. En tiempos en donde lo biológico se refleja en lo político, “el hecho de vivir ya no es un basamento inaccesible que sólo emerge de tiempo en tiempo, en el azar de la muerte y su fatalidad; pasa en parte al campo de control del saber y de intervención del poder” (Foucault, 1998: 85).

Habría que hablar de "biopolítica" para designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana; esto no significa que la vida haya sido exhaustivamente integrada a técnicas que la dominen o administren; escapa de ellas sin cesar. Fuera del mundo occidental, el hambre existe, y en una escala más importante que nunca; y los riesgos biológicos corridos por la especie son quizá más grandes, en todo caso más grave, que antes del nacimiento de la microbiología. (Foucault, 1998: 85).

Es efecto, en el presente, podemos ver un haz de relaciones que conforman proyectos y programas, elaborados por diferentes actores pero, en definitiva, bajo un saber de la medicina, un saber de la higiene, que se instaura en diferentes ámbitos y sectores de la sociedad, y uno de ellos es la escuela pública. Este haz lo entendemos a la manera de Foucault como un *dispositivo*. Este se puede caracterizar como una red de relaciones entre elementos heterogéneos; en este caso, discursos que, por su hegemonía de poder y de saber, y ante la necesidad de responder a una urgencia, conforman las estrategias necesarias para afrontarlas. Ante la "epidemia del siglo XXI" (así se denomina a la problemática del sedentarismo), el estado y las instituciones privadas se organizan para implementar un dispositivo que, por medio del saber hegemónico de la medicina, se circula en diferentes sectores de la sociedad, en este caso, en la escuela, para elaborar estrategias que puedan solucionar y afrontar el problema.

Como menciona Crisorio:

"El advenimiento de la Educación Física fue un corolario de la estatización de la vida biológicamente considerada, es decir, del hombre como ser viviente, después del pasaje del "dispositivo disciplinario", que tiene como objeto el cuerpo individual, al "dispositivo biopolítico de seguridad", el cual se opone a la vez que completa al anterior, y cuyo objeto es el cuerpo-especie, el cuerpo viviente, soporte de los procesos biológicos" (Crisorio, 2015:27).

Esta estrategia biopolítica, a la que se podría llamar dispositivo de salud, estaría conformada, en principio y regresando a los objetivos de los planes y de los proyectos, por la idea de concientizar sobre cambiar de vida y vivir una vida saludable. Esta no se realiza, en un comienzo, sobre una represión, una obligación al cambio, sino que se enmarca en una multiplicidad de discursos que aluden a los beneficios de una vida saludable y a los males posibles de una vida sedentaria, en líneas generales forma una vida. Que conforma un concepto, "en cuento es uno de los modos de la información que todo ser vivo extrae de su medio y mediante la cual, a la inversa, estructura ese medio" (Foucault, 2012:264).

Es entonces que la manera de intentar cambiar las conductas de los individuos hacia una vida activa o saludable estará inserta en el discurso mismo, por medio de un discurso que estructura una manera de vivir la vida. Pero, ¿cómo llegaron a insertarse estas cuestiones en el ámbito educativo?

Se podría decir que, a pesar de que a fines del XVIII y comienzos del XIX aparecen los interrogantes sobre la vida, no fue para intervenir sobre la salud del proletariado, sino en favor de un mercado que necesitaba un cuerpo formado para mantener una fuerza productiva y de trabajo. Por ello Foucault, enuncia que “el cuerpo es una realidad biopolítica; la medicina una estrategia biopolítica” (Foucault, 1997: 6).

Estos sistemas son muy utilizados en la actualidad y fueron replicados por los países más industrializados. Asimismo, fueron empleados en uno de los planes más significativos o, si se quiere, más neurálgico, en la conformación de un cambio rotundo en la visión de la salud, como es el plan Beveridge. La creación de este plan adquirió gran significación a razón de que fue implementado dentro del contexto de una guerra mundial, en el cual como valor central se consolidó un derecho, del que sería responsable el Estado, como es el derecho a la salud. En este caso, el Estado se haría responsable no solo de garantizarle al ciudadano el derecho a vivir — curiosamente, dentro de un marco bélico que se cobraba miles de vidas—, sino que también le aseguraría el derecho a una vida en buen estado de salud. Con este plan, el concepto que hasta el siglo XVIII tenía que ver con un individuo en buena salud para servir al Estado se convirtió en lo que sería, como menciona Foucault, “el estado para la buena salud del individuo” (Foucault, 1976: 153).

A tal motivo, se pasaría a establecer una moral del cuerpo con la que, durante este periodo (siglo XIX), se comenzó con toda una producción destinada a difundir las diferentes maneras en las que se podían mantener al individuo en buena salud; el concepto principal correspondía a la higiene como limpieza para la buena salud. Ya comenzando la segunda mitad del siglo XX, apareció otro concepto que ya no tenía que ver con las maneras de mantener la buena salud mediante la higiene de la limpieza, sino con el derecho a estar enfermo, lo que implicaba poder interrumpir, si esto sucedía, las jornadas laborales. Sobre la base de esto, la salud pasó a estar en el plano de la macroeconomía, por lo que correspondía la cuantiosa cantidad de presupuesto para intervenir en las cuestiones de los sistemas de salud: “Esta redistribución ya no dependería del presupuesto sino del sistema de regulación y de la cobertura económica de la salud y las enfermedades” (1976: 154). De este modo, se comenzaron a utilizar, como herramientas de socialización entre los individuos, el

cuerpo, la enfermedad y la salud, a la vez que estos comenzaban también a tener una base socializante.

A partir de aquí, ¿se podría decir que la salud se convirtió en la primera bandera de las luchas políticas? , ¿influyó esto decididamente en la medicalización escolar?, ¿qué aspectos de la medicina comenzaron a establecerse como contenidos centrales?

En Argentina se produjo una de las revoluciones más importantes en la salud pública, por medio de las políticas sanitarias de Ramón Carrillo, ministro de Salud Pública y Asistencia Social de la Nación. Su plan se basaba en entender al hombre en su triple dimensión bio, psicoespiritual y social; encabezado sobre tres principios fundamentales:

- Todos los hombres tienen derecho a la vida y a la sanidad.
- No puede haber política sanitaria sin política social.
- Las conquistas de la técnica médica deben ser asistidas por medio de los dispositivos adecuados que las hagan llegar al pueblo.

Desde 1945 y hasta 1954, mediante la implementación de planes como el quinquenal, se produjeron diferentes obras entre hospitales, institutos, centros de salud, escuelas hogar, etc. Con relación a las políticas europeas, se dejó de poner el acento en la enfermedad para ponerlo sobre la medicina preventiva. De esta manera, y como uno de los puntos principales de ese Plan Quinquenal, se implementó un dispositivo que nuevamente se focalizó en las paredes de la educación escolar:

“Educación sanitaria de la población. Si las campañas de difusión de los conocimientos sanitarios se abordan mal, resulta algo muy costoso. La propaganda sanitaria debe ser barata, directa y eficaz. Para ello hemos creado el Instituto de Educación Sanitaria que dentro de pocos días entrará en acción. El mejor procedimiento sería utilizar la vía natural de las maestras y maestros para hacer llegar hasta los hogares las normas de higiene familiar, a través del niño que concurre a la escuela. La sanidad podría tener 40 mil agentes entre los maestros que bien instruidos completarían la tarea civilizadora aportando un nuevo elemento de cultura como es la de poner en manos de las masas una serie de principios e ideas que las ayuden a vivir en salud” (Carrillo, 2012: 98.).

En relación con estos planes que, tanto de un lado del continente como del otro, reformulaban lo que sería un nuevo derecho, una nueva moral y política del cuerpo, se evidenció, también cómo el cuerpo del individuo pasó a ser la prioridad principal de intervención estatal. Podríamos decir que la intensión de intervenir para fomentar estos ideales higienistas dentro del ámbito escolar, como se expresó anteriormente, fue el encadenamiento de largos años en la conformación del país y de la educación, y que hasta hoy se puede observar en estos documentos. Dichos pensamientos

higienistas se pueden encontrar en Sarmiento, promotor de una educación que se decía democrática en esos tiempos y que postulaba, en cierta medida, la exclusión a la educación de los sectores más populares. Si bien Sarmiento es antecesor a la corriente positivista, sus pensamientos ya concordaban con estas ideas, ya que proponía un sistema educativo que permitiera intervenir sobre la sociedad para cambiarla, para controlarla y para tener la posibilidad de imponer una forma de ser y de hablar a quienes no eran considerados pertenecientes a una sociedad de la barbarie:

“(...) la idea de seleccionar a los más aptos era coherente con la doble operación de invitar a emigrar a la Argentina a los pueblos noreuropeos y apoyar las campañas al desierto que arrasaban con la población indígena. Entre los intereses de Sarmiento encontramos elementos que anunciaban el positivismo pedagógico. Por ejemplo, estudió los diseños del mobiliario escolar registrados en el Common School Journal de 1842 y The School Manual of New York, y dirigió su interés hacia el control de los cuerpos, los regímenes disciplinarios y las formas de selección de la población escolar” (Puiggrós, 2003: 69.)

Una vez implementado este sistema, inmerso dentro de diferentes matices, se desarrolló las prácticas educativas sobre la base de lo que caracterizó a la primera mitad del siglo XIX: la intervención del Estado. A partir de aquí, comenzaron las diferentes pujas, por un lado, entre quienes intentarían volcar una educación que, ante el naciente Estado nacional, solo se dirigiera a educar a las clases dirigentes; y por el otro, el propuesto por Sarmiento, que perduraría por varios años, referente a una generalización de la educación básica.

Ya en las últimas décadas de siglo XIX, en un marco en el que el modelo educativo liberal comenzaba a expandirse por todo el mundo, en la Argentina se proclamaba la falta de legislaciones que permitieran la unificación de sistemas escolares dispersos. Durante la década de 1880, y después de debates en escenarios como el congreso pedagógico de 1882, la derrota de la posición católica no impidió que la iglesia se proclamara de diferentes maneras en el transcurso de una escuela pública. Las luchas políticas que se dieron en este periodo fueron fundamentales, ya que dominaron durante un siglo el discurso pedagógico nacional. A partir de ese triunfo de la posición estatista y laica, y después de varios debates, en 1884, bajo la presidencia de Julio A. Roca se promulgó la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria.

Desde aquí se comenzó a vislumbrar un positivismo pedagógico, en el que se dirigía con el objetivo de ordenar, reprimir, expulsar o promover en la escuela, sistemáticamente, a la población para alcanzar la correlación más cercana entre raza, sector social y la educación proporcionada por el Estado.

¿Es la aparición de este positivismo pedagógico el inicio de una concepción normalizadora de la educación? , ¿qué circunstancias históricas influyeron en la relación médico-pedagógica?

A este respecto, podríamos decir que este positivismo pedagógico fue influido fuertemente por la corriente higienista, basada en principios médicos y sociológicos. A razón de la constante inmigración que el país recibía, comenzó la preocupación por los hábitos higiénicos, alimentarios y sexuales, que se fue intensificando. Ante este marco, un grupo de médicos positivistas argentinos, muy vinculados a los sectores del poder dominante, ganaron terreno dentro del estado conservador y los saberes de esas ciencias fundaron el sistema educativo. El más notable fue José María Ramos Mejía, quien precedió el consejo nacional de educación desde 1908 hasta 1913, el cual promovió la propuesta escolar del positivismo normalista, comprometido con el nacionalismo oligárquico.

Resumiendo, y en palabras de Puiggrós:

“El Cuerpo Médico Escolar y otros organismos que se sucedieron orientados por el modelo médico escolar ejercieron eficazmente la selección de la población, la implementación de normas de conductas, la separación tajante entre salud y enfermedad. El higienismo avanzó más aún y penetró la vida cotidiana de las escuelas, se instaló en los rituales, en las palabras de los maestros, en la aplicación concreta de la discriminación y la promoción. Los mobiliarios escolares fueron cuidadosamente seleccionados para prevenir la escoliosis y garantizar que las manos limpias reposarían ordenadamente sobre los pupitres para evitar los contactos sexuales; el beso, tachado de infeccioso, fue prohibido; los guardapolvos eran impecablemente blancos, los libros desinfectados. La escuela se convirtió en un gran mecanismo de adaptación a las normas” (2003: 98).

Hasta aquí se puede decir que se vislumbraba lo que sería, definitivamente —más allá de los diferentes debates y oposiciones a esta mirada de la educación—, la conformación de un ideal y de una intervención médica dentro del ámbito educativo con las banderas del higienismo que aún se pueden encontrar en la actualidad.

“Es usual reencontrar los temas propios de la biopolítica en las formulaciones y significados ligados al sintagma actividad(es) física(s). La OMS, por ejemplo, sostiene que “Aumentar el nivel de actividad física es una necesidad no solo individual, sino social, que exige una perspectiva poblacional, multisectorial, multidisciplinaria y culturalmente idónea” (cursivas nuestras). (...) Si a fines del siglo XIX, el propósito era poner el ejercicio al alcance de todos, sobre todo de los niños (Lagrange, 1894: 21), a principios del XXI, la exigencia es ponerlo al alcance de todas las personas” (Crisorio, 2015a: 27).

En resumen el ejercicio físico, considerado desde la salud, es una herramienta para el bienestar, sea cual sea la capacidad física y funcional del estado de salud. Pero, una intervención sobre el organismo, sobre un potencial que está alojado en el interior del

cuerpo y que hay que trabajar. La intervención por parte del estado hacia una regulación positiva sobre la vida fue, un estado que se decía garante de la vida por medio de la educación para la salud.

CAPÍTULO IV

EL SABER DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA CONFIGURACIÓN DEL DISPOSITIVO DE SALUD ESCOLAR

La progresiva medicalización de la sociedad que llevó a lo largo de la historia a la creación de grandes planes y programas destinados al control de la sociedad y el ambiente, para la prevención de posibles epidemias y enfermedades; han dado como resultado una determinada relación de poder entre el individuo y el estado; relación que como hemos tratado se ha ido modificando hasta nuestra actualidad, y que la podemos entender en la aplicación de estos programas y proyectos objetos de nuestro estudio.

Pero la cuestión central pasa por entender las relaciones de estos programas y proyectos con la Educación Física y la manera en que la Educación Física desarrolla sus actividades. De esta manera podríamos preguntarnos ¿qué relaciones guardan los saberes propios de la Educación Física con los programas y proyectos?, ¿qué contenidos se conforman? Y finalmente, ¿qué cuerpo aborda?

En definitiva, si la Educación Física se configuro como una asignatura escolar en relación con la preocupación social de médicos y pedagogos ante las incipientes epidemias y enfermedades que podían traer cada vez mayor inmigración noreuropea , y se destaco por la intervención hacia el control y disciplinamiento de los cuerpos en busca de minimizar o controlar las posibles anomalías y patologías, nos podríamos preguntar ¿cómo se configura en la actualidad?, ¿mantiene ciertos resabios sobre los saberes fundantes en relación a la salud? Éstas y otras preguntas trataremos de aclararlas en los siguientes apartados, en los cuales nos abocaremos a los saberes propios del Diseño Curricular del presente.

La Educación Física y los dispositivos saludables

En la implementación de los planes y de los proyectos como dispositivos saludables dentro del ámbito educativo, solo se refleja la intervención directa de la Educación Física en el proyecto creado por la supervisión de la misma ante la preocupación sobre el avance del sedentarismo y del aumento en el índice de sobrepeso y obesidad en escolares. En este caso, las supervisiones de Educación Física de la C.A.B.A llevan a cabo este proyecto para intervenir en esta problemática, y lo hacen en un

contexto en el cual otros programas y proyectos ya se desarrollaban dentro de los patios escolares.

Si bien se justifica su creación, ante la preocupación por el aumento incesante del sedentarismo en los niños, la implementación de “Jugate por el Movimiento” también se puede entender como un acto de presencia ante la puesta en funcionamiento de otros programas que involucran a la actividad física como uno de los factores más importantes para contrarrestar el sedentarismo, y también, entre otras consideraciones, ante ciertas críticas hacia la Educación Física, sobre la manera en que se desarrollan sus actividades. El proyecto proveniente de la compañía Coca-Cola® se justifica a partir de tres investigaciones. Una de ellas sostiene que el estudio sobre “patrones de actividad física en niños de 11 a 12 años de escuelas de Buenos Aires (CESNI) a partir de un análisis sobre la cantidad y calidad de actividad física, descubre, entre otras conclusiones que las necesidades de movimientos de los chicos no alcanzan a ser cubiertas por la escuela” (Coca-Cola, 2011: 4, cursivas nuestras). En este caso, la Educación Física no se da por aludida, en medio de este acontecer, y por entenderse responsable de esta problemática, como se verá en estas líneas: “La Escuela es un ámbito Favorable para el desarrollo de acciones preventivas. La educación física escolar, se constituye como la única disciplina que se ocupa de la enseñanza de saberes corporales-lúdicos y motrices en el marco de cuidado de la salud” (GCABA, 2013).

Ahora bien, aquí nos encontramos con una Educación Física que se hace responsable de la salud de los niños en la escuela, pero que convive e interactúa con programas y proyectos que buscan cubrir una supuesta falta de movimiento que la misma escuela no alcanza a brindar y que resultaría perjudicial para la salud de los escolares. Estos mismos programas y proyectos a su vez formulan diferentes actividades que se creen necesarias para resolver la falta de movimiento, generando también diferentes opiniones sobre cómo la Educación Física tendría que desarrollar su currícula. Por ejemplo, desde el estudio de políticas para la promoción de la actividad física y deportiva, por las que el programa de Coca-Cola® se fundamenta en relación con la educación física, se puede desprender lo siguiente:

“En este contexto, el papel de la escuela en la promoción de la actividad física cobra un lugar central. Sin embargo, la actividad física no tiene el protagonismo necesario en el sistema educativo. Mientras que las recomendaciones internacionales plantean que la escuela debería contribuir con 50 % del tiempo diario dedicado a actividades de intensidad más que moderada, el estudio del CESNI (2009) encontró que ese porcentaje es menor a 20 %” (CIPPEC, 2009: 9).

Asimismo, se entiende que “al escaso tiempo dedicado a las clases de educación física se suma a la baja intensidad de los movimientos que ellas exigen, y la baja actividad desarrollada de manera más espontánea en los recreos” (CIPPEC, 2009: 9). En este marco de enunciados, en el periodo del 2015, los representantes de las juegotecas barriales de la C.A.B.A realizaron una capacitación, en la que, en representación de las políticas del programa de Coca-Cola®, se concentraron con “Recreos en Movimiento” para perfeccionar a los docentes con relación a los juegos y a las actividades para la implementación en los recreos. Más allá de los datos en los que el programa “Mi Escuela Saludable” se basa para ser llevado a cabo (como es el programa de salud escolar 2011), en esta capacitación se podían escuchar y observar conclusiones y postulados de estudios realizados con mucha anterioridad, como el desarrollado por el ILSI 2007, el cual plantea en sus conclusiones que:

“durante las clases de educación física que forman parte de la currícula escolar, la intensidad del ejercicio físico que demanda dicha actividad ha sido analizada a través de la percepción del cansancio que produce la misma referido por los niños. De este análisis surge que el 41.2 % de los varones y niñas encuestados refirió que la clase “nunca” les resulta “cansadora” y el 38.9 % refirió que “sólo a veces” le resulta “cansadora”. Sólo el 18.8 % de ellos dijo que se cansaba “siempre”. De este análisis indirecto surge que más de la mitad de los niños percibe las clases de educación física como de baja intensidad, mientras que un porcentaje pequeño la percibe como moderadamente intensa y sólo un 18.8 % realmente la considera de alta intensidad” (ILSI Argentina, 2007: 19).

Según dichas conclusiones, y según otros postulados que se pueden escuchar en diferentes estudios epidemiológicos con relación al desempeño de la Educación Física sobre la salud, y también en relación a lo referenciado por el proyecto “Jugate por el Movimiento” de las supervisiones de Educación Física en el que se menciona a la Educación Física como aquella que se ocupa de los saberes necesarios para el cuidado de la salud. Es decir, si el Diseño Curricular se ocupa de los saberes necesarios en el marco del cuidado de la salud, ¿Qué lugar ocupa el saber del deporte, el juego, etc.? Y al detenernos en este punto, diríamos: ¿existe verdaderamente alguna diferencia teórica entre estos documentos?, ¿cuáles son los efectos en los modos de pensar una Educación Física que considera la escuela como un ámbito favorable para acciones preventivas?

De esta manera, para tratar de responder a las preguntas anteriores, partiremos desde una genealogía de la Educación Física y el deporte en las problemáticas del sedentarismo. Esto nos permitirá entender la búsqueda y la preocupación incesante de los documentos estudiados sobre la intensidad y el tiempo empleados, por ejemplo, en las clases de Educación Física, en los recreos escolares y en los tiempos extracurriculares, como también la responsabilidad que se le da a la Educación Física

ante la falta de intensidad en sus clases. Se tratará de indagar por qué se llega a la única conclusión y a la elaboración de propuestas para contrarrestar el problema sobre estudios o programas enfocados hacia un rendimiento positivo con relación al equilibrio entre gasto energético y consumo, frecuencia cardíaca, trabajo-pausa, intensidades moderada o vigorosa y, en definitiva, ¿por qué la Educación Física no confronta estos criterios, sino que los abala?

La Educación Física escolar

“Digamos de entrada que la Educación Física es una disciplina joven, incluso muy joven, para aventar desde el principio las ilusiones continuistas de la historia humanista, que quiere remontarla a la prehistoria haciéndola pasar por Grecia y el Renacimiento italiano. Su nacimiento puede datarse con precisión. En la segunda mitad del siglo xix los médicos y los fisiólogos promovieron y consumaron un movimiento de “reforma de la gimnástica” que procuró el desplazamiento de la gimnástica alemana por el sport inglés en toda la Europa continental. Esa intervención tuvo lugar en el marco de la medicina social urbana, organizada en el siglo xviii, cuyo emergente y correlato científico fue la fisiología” (Crisorio, 2007: 68).

Tomando entonces este momento como punto de partida, en contraposición con las prácticas corporales que se sucedían a fines del siglo XIX, surgió lo que se denominó *la reforma de la gimnástica* con relación a la formación de un Estado-Nación y a la construcción de la nacionalidad. Una fuerte militarización imponía la instrucción, la formación de jóvenes saludables, y consideraba la llamada gimnasia militar, las prácticas de tiro y los batallones escolares como los medios más adecuados para transmitir los valores morales, patrióticos y viriles; así se establecía la escuela como lugar ideal para tales fines. El discurso se basaba en la comprensión de lo natural como “normal” y del cuerpo humano como un organismo. Básicamente, a diferencia de la gimnasia alemana, en la que se realizaban ejercicios denominados *artificiales*, considerados inútiles porque no se podían implementar en la vida cotidiana, los ejercicios eran remplazados por aquellos en los cuales se emplearan movimientos naturales del cuerpo, movimientos instintivos, que se podrían denominar *ejercicios naturales*.

“A la fuerza muscular se opusieron el vigor y la robustez del organismo; al trabajo centrado desigualmente en los músculos, el ejercicio uniformemente distribuido en el cuerpo entero; al esfuerzo local e intenso, el ejercicio integral y moderado; al trabajo, el placer. En tercer lugar, a la dificultad de los ejercicios de la gimnasia de aparatos opusieron la facilidad, la naturalidad y la espontaneidad de los juegos” (Crisorio 2007: 68).

Es así que, ante el convencimiento de que ese tipo de prácticas que se sucedían en las escuelas de fines del siglo XIX como era la gimnasia, no servían para los fines que

postulaba la fisiología como ciencia eminente, resultaba imperioso reformar la gimnástica, cambiar su curso y su contenido, situarla en la dirección que marcaba la fisiología siguiendo las leyes de la naturaleza. En este caso, también iba a resultar necesario reformar toda la rutina y los espacios escolares en relación con las leyes marcadas por la fisiología, que, en consonancia con los postulados higienistas, en una época creciente del positivismo debían cumplir con los reglamentos necesarios para garantizar el cuidado de la salud.

De esta manera, y entendiendo la reforma de la gimnástica, como una empresa radicalmente política, es que entre 1880 y 1890 se acuñó y se consolidó el término Educación Física en remplazo de la gimnasia militar. Es decir, la Educación Física es un producto moderno proveniente del vientre de la ciencia y de la mano del Estado, y tal reforma, en efecto, no fue por motivo de la inclusión de juegos o deportes, ni como complemento ni como parte principal de la gimnástica, sino de su adecuación a los requerimientos de la fisiología como ciencia.

No haría falta detallar, entonces, con lo anteriormente expuesto, que las exigencias de los programas y de los proyectos hacia la Educación Física —según las características eminentemente fisiológicas que se deberían cumplir, en el caso de mantener una intensidad adecuada, para revertir o para contrarrestar aquellas patologías que devienen de una actitud sedentaria— corresponden a los saberes que se le asignan como naturales de una materia escolar que nace para verter los saberes fisiológicos en los cuerpos de los estudiantes.

En consonancia, también, con el higienismo, como se mencionaba anteriormente, se puede identificar en esos tiempos los mismos argumentos que en la actualidad se utilizan para referirse a las causales del sedentarismo, por el pasaje de una vida rural a una eminentemente urbana e industrializada, añorando las características intrínsecas de un niño ávido de movimiento por naturaleza. Y esto lo podemos evidenciar, a través de uno de los argumentos de los fisiólogos para la reforma de la gimnástica, que en relación con los ejercicios artificiales y naturales, advierte que las condiciones de la vida urbana moderna son totalmente diversas de las de la vida natural y que, poco a poco, pueden disminuir la robustez y el vigor del organismo.

Es decir, Lagrange, uno de los principales referentes de esta reforma, en su obra *La higiene del Ejercicio en los niños y en los jóvenes*, sostenía:

“Los hábitos impuestos en nuestros días al niño están en perpetua contradicción con sus necesidades y su instinto. Entregado a su propio impulso, el niño se mueve sin cesar; salta, corre, trepa. Pero en clase, y aún en familia, el escolar debe ‘constantemente’ contenerse (...) Lo exagerado de esta

sujeción es precisamente lo que mata en el niño el gusto del ejercicio (...) Todos los impulsos instintivos pierden su intensidad cuando se reprimen constantemente sus manifestaciones exteriores (...) y así sucede que la necesidad del ejercicio, garantía del equilibrio funcional de nuestros órganos, puede ser aminorada y aún destruida por las trabas puestas a su libre satisfacción” (Crisorio 2007: 71).

En la Argentina, las ideas basadas en fundamentos eminentemente médicos, los aspectos higienistas y fisiológicos dominarían gran parte del siglo XX. Durante las primeras décadas del siglo XX se consolidó lo que sería un único discurso referente a la propuesta corporal educativa. Así se conformó lo que se denominó el sistema argentino de Educación Física, el cual tenía como máximo referente al Dr. Enrique Romero Brest. Con un claro apoyo desde el plano político, Romero Brest comenzó a consolidar un discurso único que abriría las puertas para, entre otras cosas, conformar el primer Instituto Nacional de Educación Física.

La propuesta de este sistema se basaba, estrictamente, sobre los pilares científicos e higiénicos, y consistía en

“(...) ejercicios físicos sin aparatos y juegos en los grados superiores y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores. Entre la multiplicidad de ejercicios, el sistema priorizó los ejercicios preliminares, los ejercicios de suspensión, los ejercicios de equilibrio, los ejercicios del tronco, los ejercicios sofocantes, los ejercicios respiratorios y los ejercicios de locomoción y salto. Posteriormente se sumaron a este sistema otras prácticas corporales como las rondas escolares, las excursiones escolares, el pentathlos argentino y, con ciertos recaudos, determinados deportes” (Scharagrodsky, 2014: 159)..

La principal característica de este sistema es que fue conformado bajo un aspecto eminentemente científico y sobre ideales higienistas, que serían la principal herramienta de justificación racional. El discurso médico proporcionó, bajo los saberes de la anatomía descriptiva, la fisiología del ejercicio y la antropometría, las normativas para determinar qué movimientos o ejercicios eran realizados de manera correcta o incorrecta.

El Sistema Argentino de Educación Física, bajo el paradigma científico decimonónico, entre otras, aportó

“(...) conocimientos que luego se convirtieron en reglas de acción para ser aplicadas por los educadores “físicos” y practicadas por los alumnos/as. De la teoría científica representada por los discursos médicos se inferían los universos kinéticos posibles, los tipos de ejercicios físicos practicados (ejercicios permitidos y prohibidos), los distintos momentos de la clase (3 momentos para clases dirigidas a niños de 6 a 10 años y 7 momentos para niños mayores), los momentos de reposo físico, la duración total de la clase (ideal: entre 45 a 50 minutos), cantidad de clases semanales (ideal: tres veces por semana), momento ideal de dictado de la clase de educación física (al terminar la segunda hora escolar), el cálculo de intensidades de los ejercicios

físicos para cada momento, los efectos fisiológicos deseados (primero efectos generales, particulares después y generales al final de la clase), los tiempos de cada ejercicio y el orden de ejecución de cada ejercicio. En síntesis, el modo “correcto” de resolver las cuestiones corporales y de tomar las decisiones adecuadas era recurrir a los procedimientos racionales provenientes, en gran medida, de la ciencia médica” (Scharagrodsky, 2014:160).

Los aspectos que brindó la conformación de la educación bajo el sistema argentino de Educación Física como discurso hegemónico durante las primeras décadas del siglo XX, dan la pauta para seguir entendiendo y relacionando aquellos discursos que en el presente, bajo la conformación de programas y de proyectos, presentan ciertas recurrencias temáticas. Estas últimas se acercan a las relaciones discursivas de documentos que, diferenciados por las instituciones u organizaciones que los promulgan, se asemejan a las raíces que conformaron la Educación Física.

Otra de las características de este sistema fue que, en tiempos de búsqueda de la identidad argentina en un contexto de surgimiento y de creación del Estado-Nación, y de la conformación de un Estado garante de la educación, contribuyó a instalar un ideal del *pibe argentino*. La idea, primeramente basada en cuestiones de normalidad, hizo que fuera necesario el perfeccionamiento de las cualidades que se requerían para el ideal del niño argentino, y la corrección, en este caso, de aquellas que resultaran indeseables o anormales. Para esto, Brest se basaba en parámetros establecidos y los relacionaba con las características cosmopolitas que caracterizaban al ciudadano. Teniendo en cuenta el carácter indígena, el sistema argentino hundía sus raíces en lo latino, lo que se creía era el sello particular. De esta manera, no había posibilidad de caracterizar un tipo puramente argentino, pero sí se destacaba, a su entender, la raza latina. Los “cuerpos de los niños —en este caso, varones— tenían ciertas características motrices, determinadas habilidades físicas y algunas predisposiciones morales que por diversas razones los hacían distintos y mejores a otros niños de otras nacionalidades.

“La tradición “romerista” contribuyó a instalar un imaginario corporal que con el tiempo se consolidó. El niño argentino en la escuela —o fuera de ella— se distinguía rápidamente. Tenía una movilidad particular la cual estaba condensada por un conjunto de juicios valorativos que agigantaron las posibilidades corporales frente al niño extranjero. La agilidad asombrosa, la velocidad, la elegancia y la destreza fueron los rasgos distintivos del muchacho argentino. Estas características con el tiempo constituyeron la figura del “pillete” en oposición al tipo lento, tardío, falto de elegancia, forzado pero “torpe” representado siempre por el “extranjero puro”. La operación de distinción estaba en marcha y atravesó no sólo el reinado “romerista” durante las primeras tres décadas del siglo xx, sino que se extendió y potenció a lo largo de ese siglo” (Scharagrodsky, 2014: 163).

Podría decirse que este ideal corporal del niño argentino acompañaba la búsqueda del niño activo. Más allá de las preocupaciones por la falta de movimiento, en contraposición con las estadísticas sobre la adopción de actitudes sedentarias por parte de los niños, el análisis de estos documentos hasta ahora da a entender que la preocupación central no es el porqué del sedentarismo, porque no hacen deportes, ejercicios o juegos, sino las patologías que devienen de la inactividad y por las repercusiones de un cuerpo alejado de la norma. La búsqueda de un niño activo y corporalmente normalizado de estos proyectos se relaciona con el ideal instalado en parte de la población y de la sociedad educativa deportiva.

El deporte recién se intensificó en la currícula escolar durante la década del 1960. Finalizando ésta, y ya dentro los años 1970, se puede distinguir una Educación Física que, afianzada sobre los juegos, los deportes, la gimnasia, las actividades rítmicas y las danzas folclóricas. Aquí se puede decir que, además de la preocupación por los aspectos puramente fisiológicos en relación con los ejercicios físicos, por el organismo y por su simple mantenimiento, como por todas aquellas razones basadas en criterios médicos, mediciones corporales, etc., se le agregaron, durante la década del 1970, y mayoritariamente en los años 1980, aquellos criterios referentes a la evolución psicológica del niño. Se pasó de aquellos célebres fisiólogos fundadores de una Educación Física basada puramente en aspectos fisiológicos, a exponentes de la psicología, como Wallon, Piaget, Gesell, entre otros. Si bien continuaban en sus propuestas con saberes provenientes de la medicina, sus aportes desde la psicología fueron implementados, en gran parte, como bibliografía y contenido de los planes y de los diseños curriculares.

Sin embargo, el higienismo escolar, ahora combinado con estos diferentes discursos pedagógicos y psicológicos, y la búsqueda de la ciencia como forma de legitimar la disciplina escolar a partir de los diferentes saberes que integran el discurso médico, continuaron presentes en muchos de los discursos referidos a la Educación Física.

En este caso, todos los saberes implicados dentro de esta asignatura, por medio de la fisiología y del higienismo, tuvieron como mayor preocupación la ejercitación física del cuerpo para una moral y una salud adecuadas. La conformación de la asignatura se realizó se dio por medio de la articulación de los saberes, según Aisenstein, de tres ámbitos de procedencia:

- A) El campo cultural de las actividades físicas y deportivas, en el cual diversos actores de variada procedencia compiten por definir las prácticas corporales legítimas para la sociedad en general y los niños en particular. Este

espacio está ocupado por militares que ven en los ejercicios para fortalecer el cuerpo el camino para la formación de buenos soldados; y por deportistas, gimnastas y esgrimistas mayoritariamente pertenecientes a las elites locales y extranjeras radicadas en el país, que participan de la idea de *mens sana in corpore sano* y además portan prácticas corporales como parte de sus tradiciones culturales de origen.

B) El campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud. Si bien los médicos higienistas, preocupados por la higiene privada y pública son los más claros representantes de este campo, también contiene a científicos y filósofos que analizan los problemas sociales y prescriben normas de acción a partir de una visión evolucionista y positivista de la sociedad.

C) El campo pedagógico, que está formado por los pedagogos y los maestros, constructores y portadores respectivamente del discurso pedagógico que, en tanto instancia de delimitación, ordena los discursos que desde otros ámbitos pretenden entrar a la escuela (Cf. Aisenstein, 2006:10).

Aquí se pueden reflejar las disputas por el modelo que la Educación Física debía seguir: el niño sedentario y la mejor manera (que se creía) de ejercitar el cuerpo para no caer en la enfermedad. A tales ejemplos, y más allá de los cambios ocurridos posteriormente, se puede entender una problemática que se reitera sobre los discursos relacionados con los trabajos físicos, y con los efectos de estos en el cuerpo y en la salud de los escolares.

En cierta medida, si las supervisiones de Educación Física elaboran un proyecto para combatir el sedentarismo, incorporan las críticas y se responsabilizan al decir que la escuela es un ámbito favorable para el desarrollo de acciones preventivas, y que la Educación Física escolar es la única disciplina que se ocupa de la enseñanza de saberes corporales-lúdicos y motrices en el marco del cuidado de la salud, dan garantía de que los contenidos propuestos en el diseño curricular para el tratado de estos temas no están resultando de la manera esperada, ¿qué saberes se enseñan?, ¿qué rol ocupa el deporte, la gimnasia, no son un medio o un saber?

El Diseño Curricular en el siglo XXI

En la historia de los sistemas escolares, hay hitos que marcan su desarrollo subsiguiente a punto tal que es necesario tener razones de peso para establecer otros nuevos. Para la educación primaria de nuestra Ciudad, el *Diseño Curricular para la*

Educación Primaria Común, de 1986, ha sido uno de tales hitos. Producido en los primeros años de la recuperación democrática.

“El Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Segundo Ciclo, que presentamos, junto al Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, aprobado en febrero del presente año, viene a remplazar a aquel Diseño Curricular de 1986 como norma curricular para el primer ciclo del nivel. Sostiene concepciones compartidas con él, acuerdos sustantivos acerca de la educación: sobre la función social de la escuela, sobre la contribución que debe hacer el Sistema Educativo a los procesos de democratización de la sociedad argentina, sobre el lugar estratégico de la escuela en una política educativa que pretenda traducir aquella valorada consigna de la igualdad de oportunidades, en resultados educativos que acerquen a los chicos y chicas de la Ciudad los saberes y experiencias culturales de cuyo acceso a todos el estado se ha hecho garante y responsable” (MECABA, 2004b: 12).

Este diseño se enmarcó en un largo proceso de trabajo iniciado en 1995 bajo diferentes documentos de actualización curricular y prediseños, los cuales habían sido elaborados y discutidos por toda la comunidad educativa. Este proceso tuvo como impulso las transferencias de los servicios educativos de la nación a la ciudad en 1992, que amplió las incumbencias de la Secretaría de Educación. A la entonces Municipalidad de la Ciudad le correspondió conformar un único sistema educativo en el cual unificar y agregar a las Escuelas Normales y a aquellas instituciones de gestión privada.

Mientras la ciudad comenzaba a cambiar su estatus jurídico, se le permitiría, por medio de su constitución, comenzar a establecer los lineamientos curriculares para todos los niveles educativos que la conformaban. En el contexto de la ley federal de educación, el cual establecía la Educación General Básica, la ciudad decidió conservar la estructura histórica de su sistema educativo (MECABA, 2004b: 12).

De esta manera, se entiende que, para el conjunto del sistema, se trataba de inscribir el proyecto formativo de la escuela primaria en el marco abarcativo de la Educación General Básica, sin que eso significara pérdida de unidad organizacional y de sentido pedagógico para la primera. Precisamente, este diseño curricular establece y asegura el sentido del primer ciclo de la escuela primaria en la ciudad, a la vez que hacía posible su inscripción en el proyecto de la Educación General Básica. La Educación Física se presenta, dentro de este diseño, junto con Matemáticas, como las únicas áreas que mantienen la misma denominación que en el diseño anterior (MECABA, 2004a: 22).

Separándose en dos currículos —uno que abarca desde 1° a 3° grado, y otro que va de 4to a 7to grado—, se pueden encontrar diferencias en los contenidos sobre la base de la caracterización de los niños según su edad, basados en conceptos psicológicos

pero que, en definitiva, abonan un mismo propósito. Lo mismo se puede decir del tercer diseño analizado, que corresponde al de Intensificación en Educación Física, el cual fue creado en 2009 para las escuelas intensificadas para destinar un tiempo mayor al tratamiento de los contenidos que ya estaban previstos en el diseño de escolaridad común.

Teniendo como objetivo indagar sobre aquellos saberes presentes que hacen al cuidado de la salud en respuesta a la problemática planteada sobre el sedentarismo—, se evocará a lo que refiere el discurso más abarcativo, no sobre los contenidos, como se mencionó anteriormente, sino sobre aquellos conceptos principales que posibilitarán comprender esta problemática.

Es así que el diseño curricular para la escuela primaria de primer ciclo explicita que:

“Es función y compromiso de la escuela ofrecer a todos y cada uno aquellas enseñanzas que le permitan profundizar y contrastar sus conocimientos del mundo y de sí mismo, conocer nuevas y distintas opciones, relacionarse saludable y respetuosamente con ellos mismos, con los demás y con el medio ambiente. (...) En este contexto adquiere relevancia fundamental en la definición del sentido de la Educación física en la escuela el aporte que esta disciplina debe hacer para la conciencia del cuidado de la salud, entendida esta como “un estado de bienestar físico, mental y social, con capacidad de funcionamiento y no únicamente la ausencia de afecciones o enfermedades (...) Es así como se considerarán para el cuidado de la salud tanto los aportes vinculados con la construcción de un adecuado conocimiento del propio cuerpo y de una positiva relación con el mismo, de las posibilidades de comunicación, cuidado y respeto de los otros, como todo lo vinculado con el conocimiento y cuidado del medio. Este “hilo” que aporta la Educación Física teje la trama del cuidado de la salud, no es el único, no basta por sí solo, pero no puede faltar (MECABA, 2004a: 211).

Por otro lado, el Diseño Curricular para la escuela primaria segundo ciclo presenta como propósito las siguientes líneas:

“Esta propuesta para la Educación Física escolar se fundamenta en la idea de que “cuerpo y movimiento constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y de resolución de problemas. (...) Desde este enfoque, la Educación Física puede aportar a la construcción de la identidad personal, para lo cual resulta necesario volver a pensar la idea de salud. Carlos Serrano profundiza sobre la salud integral y la define como: “un concepto que abarca la calidad, la armonía y la normalidad en lo sociológico, en lo biológico, en lo psicológico y en lo espiritual, y que es aplicable a individuos, a familias y a la sociedad. La interrelación de los componentes de estos sistemas y de ellos entre sí determina la generación de circunstancias o factores de protección o de riesgo, y en su conjunto dichos sistemas son los responsables de la génesis del estado de salud de individuos o de la sociedad”. A partir de esta definición, cabe destacar los conceptos de factores de protección y factores de riesgo. Se

puede considerar un factor de protección de la salud al hecho de que un niño adquiera un buen conocimiento y una buena relación con su cuerpo, conciencia del cuidado de sí mismo y de los otros, la capacidad de moverse disfrutando del movimiento y comunicándose con los demás, una relación flexible y participativa con las reglas (MECABA, 2004b: 326).

Como se puede entender, el principal propósito, que se considera uno de los hilos que tejen la trama de los aprendizajes escolares aportado por la Educación Física, es el cuidado de la salud. Este aporte en especial se da por medio de la concientización, la idea de establecer una relación entre lo psíquico y lo orgánico. Esta relación se podría caracterizar desde una raíz psicomotricista.

Primeramente, sería necesario comprender de qué tratan estos saberes y de dónde proviene su práctica, que ha impactado tan profundamente en las teorías actuales de la Educación Física. De esta manera, remitiendo a los estudios genealógicos realizados por Liliana Rocha, se podría empezar contextualizando a la psicomotricidad en nuestro país, la cual ingresa a fines de los años 1960 de la mano de Dalila Molina de Costallat, pero se profundiza entre las décadas de 1970 y de 1980. Para esos tiempos se comenzaban a vislumbrar y a consolidar conceptos teóricos e instituciones especializadas, como la Asociación Argentina de Psicomotricidad en 1977. Los comienzos en la profundización y en la profesionalización de estas teorías no solo despertaban el interés de psicomotricistas, sino también de profesores de Educación Física.

El nacimiento de la psicomotricidad, como se mencionó anteriormente, data de principios del siglo XX como una crítica al dualismo cuerpo-mente en oposición a la consideración del cuerpo humano como una entidad solamente anatómico-fisiológica.

La Psicomotricidad es posible gracias a la unión de diferentes corrientes científicas como la patología cerebral, la neurofisiología y la neuropsiquiatría infantil con un objetivo claro como es ensayar respuestas y explicaciones para resolver las dificultades de aprendizaje de niños con problemas. Sus estudios pretendían reconocer las causas de disfunciones graves que no evidenciaban lesiones cerebrales suponiendo una ruptura entre la lesión y el síntoma; como también se intentaba estudiar las conductas del individuo en relación con el medio, tratando de revelar las relaciones entre las alteraciones psíquicas y motoras producto del vínculo entre el pensamiento y la acción.

Los estudios más destacados para los aportes de acciones pedagógicas en relación con la educación psicomotriz fueron los realizados por Henry Wallon, quien, después de establecer etapas o estadios en el desarrollo psicomotor y mental del niño (en su

tesis *El niño turbulento*), analizó sus trastornos. En ese análisis, psiquismo y motricidad representan la expresión de las relaciones del individuo y del medio.

“Al mismo tiempo, profundizó en la importancia del “tono muscular como telón de fondo de todo acto motor y trama en la que se teje la emoción como expresión de la actividad de relación”. Dentro de este fenómeno tónico concedió gran importancia a la función postural de comunicación y a lo largo de su obra trató de demostrar la importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño y en la construcción de la personalidad. Por otra parte, destacó la importancia de la “toma de conciencia” del propio cuerpo como base para la individualización y la identidad personal² (Rocha, 2009: 2).

Es así, que esta importancia de la conciencia sobre el propio cuerpo, puede encontrarse en diferentes apartados del Diseño Curricular de primer ciclo, como por ejemplo; dentro del eje “el propio cuerpo”, encontramos contenidos sobre “las posibilidades de movimiento de las distintas partes del cuerpo; la independencia segmentaria; registro de la tensión y relajación global del cuerpo y de los miembros como unidades” (MECABA, 2004a: 217).

Posteriormente, consecuencia de los aportes de Piaget y del psicoanálisis, por medio de René Sipitz, la psicomotricidad inició un proceso de autonomía y elaboró diferentes test motores, psicomotores y de inteligencia, con la intención de establecer patrones para la realización de tareas concretas para cada edad. Un tercer periodo de gran importancia hacia 1960, fue la publicación en Francia de la primera carta de reeducación psicomotriz, base fundamental para el examen psicomotor, con el objetivo de recabar información acerca de la actividad postural, sensomotora e intelectual. Asimismo, se planteaba que la reeducación psicomotriz se basa en tres niveles: el de la actividad tónica, el de la actividad de relación y el del dominio motor. Sin embargo

“(…) y a pesar de los esfuerzos, la diversificación de la disciplina se hizo cada vez mayor con el surgimiento de un espectro amplio de propuestas, métodos y técnicas, que fueron desde la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier y la Psicomotricidad Relacional de André Lapierre, hasta la Psicocinética de Jean Le Boulch, con los aportes de Picq y Vayer, Desobea, Da Fonseca, Bergés, entre otros” (Rocha. 2009: 5).

Esta última, la Psicocinética, resulta de gran influencia en los diseños analizados respecto al conocimiento del propio cuerpo y su cuidado. En relación a esto, y a modo de ejemplo, podemos ver como siguiendo a Le Boulch formulan estas teorías:

“En este ciclo los alumnos pueden profundizar el conocimiento de su cuerpo, ya que comienzan a pasar al nivel consciente la información propioceptiva de sus movimientos, y a prestar atención a varios aspectos simultánea y secuenciada mente. Esta capacidad, llamada “función de interiorización” por Jean Le Boulch, les permitirá desplazar la atención, que anteriormente se centraba sólo en el objetivo de alguna tarea, hacia las formas de ejecución de sus movimientos. Posibilitará, además, el ajuste, la precisión y la corrección en términos de

mejorar su eficacia, su fluidez y de economizar esfuerzos” (MECABA, 2004b: 321).

En este sentido, Jean Le Boulch, por medio de lo que él denomina *psicocinética*, entiende que el movimiento es importante y fundamental en el desarrollo de la persona. Es decir que su ciencia la concibe como una ciencia aplicada y concerniente al movimiento y a la enseñanza de la persona. De esta manera se podría decir que la Educación Física se apropió de una gran parte de la teoría Psicomotriz, sobre todo de los conceptos más significativos como son los de esquema corporal, espacio, tiempo y lateralidad, conformando una práctica no sólo basada en el saber fisiológico y médico sino también de la psicología cognitiva.

El diseño curricular de primer ciclo y parte del segundo ciclo enuncian que los contenidos referentes al cuidado de la salud y a la consecución de una buena salud por parte del escolar se dan, en parte, por la interiorización del esquema corporal que es el conocimiento que tiene una persona de su cuerpo y de sí mismo como fruto de todas las experiencias vividas. Por La orientación en el espacio y la ubicación en relación con los objetos que lo rodean, gracias a la descentración que permite encontrar puntos de referencia fuera de su cuerpo y trasladar las nociones espaciales a otros objetos.

Es decir que el cuidado de la salud y los fines psicomotricistas se enlazan, en la medida en que conforman los contenidos que hacen a las potencialidades y características del cuerpo.

En este sentido, como podremos ver, los ejes y los contenidos del diseño del primer ciclo contemplan, para el cuidado de la salud, las siguientes características:

“El Cuidado de la Salud: La relación con el propio cuerpo como base para el cuidado de la salud se sostendrá en el adecuado tratamiento de los otros contenidos³. Esta relación entre el propio cuerpo y el cuidado de la salud no es mera “consecuencia” de la enseñanza de los contenidos anteriores sino que presenta contenidos propios. En el primer ciclo, el niño se encontrará en condiciones de conocer y valorar situaciones y aspectos que conciernen al cuidado de su cuerpo. Podrá aprender algunos contenidos, que sentarán las bases de la comprensión sobre el cuidado de la salud en años posteriores:

La percepción, el conocimiento y la anticipación de situaciones de riesgo con respecto a la integridad y salud del propio cuerpo; el reconocimiento de posibilidades y limitaciones y, por lo tanto, cuidados con aspecto al propio cuerpo en acción; la utilización adecuada de diferentes elementos y materiales, evitando acciones o situaciones que puedan afectar a otros o a sí mismos; los hábitos de higiene con el propio cuerpo que puedan aplicarse de forma autónoma; los criterios para abrigarse o desabrigarse ante los cambios climáticos y las modificaciones en la temperatura corporal; la diferenciación

³ La Conciencia Corporal, La comunicación Corporal, Las Habilidades Motoras.

entre el cansancio y la fatiga como respuesta corporal a la actividad física, y la necesidad particular del descanso” (MECABA, 2004a: 216).

Dentro del análisis del propósito del Diseño Curricular para el segundo ciclo, se pueden vislumbrar —desde los contenidos generales que se mencionan, como el conocimiento y la buena relación con el cuerpo, la conciencia del cuidado de sí mismo y de los otros— las características de la educación psicomotriz. Como también y mayoritariamente, sobre otra corriente, la cual se puede denominar *físico-deportiva*, que en relación al contenido del cuidado de la salud, se la entiende como “vinculada con el cuidado y el bienestar, en relación con la actividad física y el juego. Esto exige profundizar el conocimiento y el registro del cuerpo, y también aprender a conocer y analizar críticamente los mensajes culturales que de alguna forma pueden influir sobre actitudes de cuidado” (MECABA, 2004b: 329).

Siguiendo con los contenidos relacionados con el cuidado de la salud y abandonando aquellos conceptos propios de la psicomotricidad, la preocupación se funda sobre el tratamiento de las capacidades condicionales para el cuidado de la salud. Estas no se expresan en los cuadros de contenidos, sino que se mencionan en un apartado en el que se destaca la importancia de su implementación. En este marco se menciona el trabajo sobre las capacidades, tales como la fuerza, la resistencia y la velocidad, y se profundiza más el trabajo sobre la segunda mitad de este ciclo: “se presentan tareas o ejercicios que atienden a cada capacidad condicional por separado, lo que modifica el principio de estimulación global que se mantuvo durante el primer ciclo” (MECABA, 2004b: 353).

Estableciendo, de alguna manera, una forma ambigua de entender el tratamiento de las capacidades motoras, se afirma que un aspecto por resolver es cómo considerar los contenidos de la enseñanza para después enunciar que podrán ser considerados contenidos “cuando se enseñen datos, ideas, conceptos, procedimientos o valores relativos a ellas. Pero si las capacidades se estimulan para favorecer su mantenimiento o su mejoramiento, sin poner la intención en enseñar algo con respecto a ellas, no pueden considerarse contenidos” (MECABA, 2004b: 354).

Y luego agrega:

“(…) el tratamiento de las capacidades implica un cambio conceptual, que se aproxima a lo que podría denominarse la “estimulación” y el “entrenamiento” de las capacidades. Esto responde a una serie de principios y criterios que deben tenerse en cuenta para mejorarlas, otorgando prioridad permanentemente a la concepción pedagógica que sustenta la propuesta del presente Diseño. Los conceptos de estimulación y entrenamiento muchas veces se confunden.

Se hace necesario destacar que no existe una incompatibilidad entre estos términos y la concepción de enseñanza que se sostiene en el actual Diseño: la

Educación Física escolar debe hacerse cargo de la enseñanza de saberes con respecto a estas capacidades e iniciar a los alumnos en su adecuado estímulo. Cuando se habla de estimulación de las capacidades condicionales, se hace referencia a la presentación de tareas que involucren su participación, la cual deberá ser acorde con la posibilidad individual de rendimiento de cada sujeto” (MECABA, 2004b: 353).

Ante esto, se podría afirmar que sólo se demuestra que se intenta transformar lo natural en pedagógico y, de esa manera, no se hace otra cosa que querer educar lo que no se educa, ya que si se refiere al término estímulo, queda claro que el mismo no es sinónimo de enseñanza.

Desde el punto de vista de la fisiología, la estimulación es cualquier factor que provoca una respuesta fisiológica o el comportamiento de un organismo. Para la psicología, es cualquier cosa que influya efectivamente sobre los órganos sensitivos de un organismo viviente, lo que incluye fenómenos físicos internos y externos del cuerpo. Nada de esto requiere enseñanza; es inevitable, si se entiende desde estos puntos, realizar un simple mantenimiento de las funciones. Más aun, desde la Real Academia Española, se infiere lo siguiente:

Estímulo.

“(Del lat. *stimŭlus*).

1. m. Agente físico, químico, mecánico, etc., que desencadena una reacción funcional en un organismo.

2. m. Incitamiento para obrar o funcionar.

3. m. ant. Vara con punta de hierro de los boyeros.

~ condicionado.

1. m. Psicol. estímulo que provoca un reflejo por asociación con un estímulo incondicionado.

~ incondicionado.

m. Psicol. estímulo que provoca un reflejo sin necesidad de aprendizaje” (RAE, 2014).

De esta manera, se puede identificar, dentro de los diseños analizados en el marco del cuidado de la salud, el tratamiento sobre dos corrientes de la Educación Física a las que Crisorio describe como Educación Física-Deportiva y Educación Psicomotriz.

Así, por un lado, desde una educación físico-deportiva, se orientará a una búsqueda del rendimiento deportivo, y en este, a través del juego, a la búsqueda de la salud por medio de los efectos generales orgánico/funcionales característicos de la fisiología; se centrará en la adopción de técnicas y modelos basados en la concepción del sujeto biológico que buscará su mayor rendimiento y utilidad por medio del entrenamiento

físico, en este caso, como se mencionó, sobre la estimulación de las capacidades condicionales.

Y por el otro, desde una perspectiva psicomotriz, como menciona Crisorio en una entrevista

“(…) en cambio, tiene una idea de cuerpo psicosomático que no es sólo músculos, órganos y huesos sino que siente y piensa. Es Dupré, en 1925, quien acuña el término psicomotricidad para dar cuenta de esta solidaridad profunda entre el psiquismo y el cuerpo. Esto es retomado con mucha fuerza por la escuela francesa y por el motor-learning norteamericano aunque, obviamente, desde perspectivas ontológicas y epistemológicas muy distintas” (Crisorio, en Scharagrodsky ,1995:2).

Finalmente estos discursos enuncian que el cuidado de la salud se da por medio de contenidos como la conciencia corporal, la comunicación corporal, las habilidades motoras; que involucran verdaderamente estos contenidos formulados para el cuidado de la salud en el primer ciclo, como, por ejemplo: “Verbalización y registro de sensaciones corporales relacionadas con el medio externo y la actividad física -frío, calor, cansancio-” (MECABA, 2004a: 221).

Las definiciones y conceptos en los que los diseños analizados se basan en parte para la conformación de sus contenidos, dan cuenta de que una de las maneras de entender el cuidado de la salud, aparte de los postulados ya analizados sobre los conceptos fisiológicos, está relacionada con los factores de protección y de riesgo. Estos están directamente asociados al considerar que un factor de protección de la salud es el hecho de que “un niño adquiera un buen conocimiento y una buena relación con su cuerpo, conciencia del cuidado de sí mismo y de los otros (MECABA, 2004b: 326). Todo esto significa avanzar en la construcción de la conciencia sobre la propia disponibilidad corporal para que, por medio del acceso a la cultura corporal y a las diferentes prácticas de movimiento, el niño desarrolle sus posibilidades, disfrute y, de esta manera, construya su espacio de salud.

Pero a su vez, podríamos decir, en consonancia con lo expresado por Crisorio en la entrevista, que

“la psicomotricidad organiza propuestas didácticas que no contemplan los problemas de la enseñanza y, menos aún, de la enseñanza en condiciones escolares, de la educación como práctica social, con la consecuente subordinación de los contenidos de enseñanza en pro del desarrollo de estructuras que no requieren de la enseñanza. Se constituyen mejor o peor, más tarde o más temprano porque forman parte del patrimonio genético. La psicomotricidad propone a la educación un dualismo de sentido inverso. Como dice Amaud, ha mejorado la didáctica de las actividades intelectuales pero no la de la educación física” (Crisorio, en Scharagrodsky 1995: 3).

Es decir, se diría que la Educación Física atraviesa una crisis de identidad, la cual se ve reflejada, por lo menos, en los contenidos analizados, referentes al cuidado de la salud. Y así como se ha visto a lo largo de esta tesis, en su devenir histórico, a la Educación Física se le han depositado diversas tareas que estarían relacionadas con el modo en que se fue conformando la disciplina, por ejemplo según Crisorio:

“En algún momento la formación para la guerra, en otro la capacitación física para la producción industrial, a veces la formación deportiva, a veces la formación psicomotriz. Puede afirmarse que hasta mitad de siglo las representaciones sociales sobre el cuerpo y sobre el papel de la actividad y la educación física coincidieron con las representaciones que la propia educación física había construido sobre ella misma y el cuerpo con el que trabajaba. Y puede afirmarse que esas representaciones dejaron de coincidir a partir de lo que yo llamo "el grito de Diem", reclamando para la educación física el estatuto de ciencia, y de los desarrollos de la psicomotricidad y de las "ciencias de la actividad física y el deporte" desde la década de los sesenta” (Ibíd.).

CAPÍTULO V

EL DISCURSO SOBRE EL CUERPO, LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN LOS PROYECTOS DE UNA NUEVA OPERATORIA

Comenzando con algunas preguntas como: ¿qué relación tienen estas maneras de entender el cuerpo, la actividad física y el deporte con la problemática del sedentarismo? Cuando diversos autores confirman que la Educación es una disciplina escolar que se ocupa de la educación del cuerpo y del movimiento, y que, a su vez, entiende que educar el cuerpo es educar a la persona en su totalidad, podríamos preguntarnos: ¿de qué cuerpo se está hablando?, ¿sobre qué sujeto se interviene? Estos conceptos serán importantes en su análisis ya que hacen a la manera de entender al sedentarismo -en relación a los discursos que se analizan- sus teorías y sus métodos.

El discurso sobre el cuerpo

Como se pudo ver en los objetivos que postula la Educación Física que tienen que ver casi exclusivamente con el cuidado de la salud, se pueden vislumbrar contenidos destinados a este propósito; pero integrados sobre aspectos fisiológicos, por un lado, y psicológicos, por el otro. Si se hace foco hacia los postulados de la fisiología, se puede entender la concepción de un cuerpo desde su aspecto puramente orgánico. Se diría, entonces, que tanto los diferentes programas y proyectos —preocupados por la intensidad del movimiento— como los diseños curriculares —ocupados en la estimulación de las capacidades condicionales— no hacen otra cosa que legitimar aquello que determina al hombre a la conservación de la vida y a sus condiciones de existencia, fundamentado en la relación continua entre el organismo y las condiciones que le permiten vivir.

El curriculum se basa en el desarrollo de las capacidades naturales del cuerpo. Para afirmar esta idea se vuelve a mencionar la cita extraída del Diseño Curricular, en el cual se afirmaba que el tratamiento de las capacidades implica un cambio conceptual que se aproxima a lo que podría denominarse su estimulación y entrenamiento. Y en la que todo esto responde a una serie de principios y de criterios que deben tenerse en cuenta para mejorar estas capacidades, otorgando prioridad a la concepción pedagógica que sustenta la propuesta del presente diseño y también al expresar que la Educación Física escolar debe hacerse cargo de la enseñanza de saberes con respecto a estas capacidades e iniciar a los alumnos en su adecuado estímulo.

Pero en cierta medida, como menciona Emiliozzi esta manera de concebir el cuerpo, desde su aspecto orgánico, no solo se ve reflejada en diferentes extractos del diseño

de Educación Física, sino que se puede ver directamente evidenciada desde su denominación. “El término física, según el Diccionario de la Real Academia Española, significa ‘perteneciente o relativo a la constitución y naturaleza corpórea [...] lo que forma su constitución y naturaleza’. Es decir, el organismo” (RAE).

Así, no solo el diseño se enfoca en la estimulación de las capacidades condicionales para el cuidado de la salud, sino que se expresa, también, sobre la estimulación de diversas capacidades motoras que, en su tratamiento global, influirán sobre aspectos orgánicos/funcionales. De esta manera, desde el diseño se sostiene que se debe “presentar propuestas de enseñanza que estimulen adecuadamente las capacidades motoras de forma global, priorizando en este ciclo las capacidades coordinativas” (MECABA, 2004a: 218).

Como se puede ver, nuevamente se repite la palabra estímulo, concepto que se ha tratado anteriormente y que no es sinónimo de enseñanza alguna. Sin embargo, al considerar que los diseños analizados tienen en cuenta un cuerpo puramente orgánico, sería lógico pensar en el uso de esta palabra, como también se desprende el uso corriente del concepto actividad física, el cual es aludido, generalmente, en los contenidos referentes al cuidado de la salud. Si bien el Diseño Curricular de segundo Ciclo especifica la estimulación de las capacidades condicionales para el cuidado de la salud, el Diseño de primer ciclo no hace mención sobre lo mismo, pero entiende, para el cuidado de la salud, algunas consideraciones respecto de sensaciones corporales relacionadas con la actividad física, sobre todo en relación con el cansancio y con el esfuerzo (MECABA, 2004a: 218).

Si se quisiera entender la formulación de este contenido, se tendría que pensar que se siguen tratando de buscar condiciones de enseñanza desde aspectos puramente naturales; es decir, para hacer posible ese contenido, es necesario poner en marcha acciones tendientes al movimiento del cuerpo y esperar la verbalización o el registro del esfuerzo. De esta manera,

“Una Educación Física que parte de considerar sólo el envase orgánico del cuerpo sin las leyes de lo simbólico que lo constituyen, a su función a prácticas que ayuden al desarrollo, al crecimiento y a la maduración, en vez de prácticas que brinden contenidos educativos que estén en relación con la cultura” (Emiliozzi: 2011: 35).

Sin embargo, el Diseño enuncia:

“(...) cuerpo y movimiento constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la

propia capacidad de acción y de resolución de problema” (MECABA; 2004: 326).

Entendiéndolo de esta manera, podría reafirmarse que el Diseño Curricular se enmarca en un discurso netamente orgánico, pues considera la existencia a partir de un cuerpo palpable, que se aleja de lo simbólico y que entiende que, una vez que el hombre nace con su cuerpo, debe ser estimulado, educado a partir de su organismo para conocerse y para actuar en sociedad.

Es así que el mismo diseño se organiza desde el cuerpo hacia afuera, mejor dicho, desde el propio cuerpo hacia afuera, estableciendo los siguientes ejes:

- el propio cuerpo
- el cuerpo y el medio físico
- el cuerpo y el medio social.

Al decir que educar el cuerpo es educar a la persona en su totalidad, o que

“a partir de considerar el cuerpo y el movimiento como dimensiones significativas en la constitución de la propia identidad, la Educación Física define su objeto: el sujeto en movimiento, pero este sujeto que se mueve, en relación con los otros, debe hacerlo con conciencia de su disponibilidad corporal e integrándose en los contextos socioculturales en los que se desarrolla” (MECABA, 2009:12).

Más allá de querer salir de la concepción mecanicista que se le otorga a la Educación Física sobre el tratamiento del cuerpo y del movimiento como objetos de estudio — queriendo involucrar aquellas características psíquicas, actitudinales y emocionales—, no deja de concebirse el cuerpo como cuerpo mientras vive, fundamentando la importancia de la correcta interacción entre el organismo y sus funciones para la vida.

El cuerpo, entonces, para estos documentos, parte de un cuerpo de carne y hueso que, luego de su nacimiento, se incorpora al mundo para ser normalizado. Desde esta concepción, se puede ver un cuerpo alejado de lo simbólico, contrariamente a lo pensado por Lacan, quien considera al cuerpo

“(…) cuerpo de lo simbólico que de ningún modo hay que entender como metáfora. La prueba es que nada sino él aísla el cuerpo tomado en sentido ingenuo, es decir aquel cuyo ser que en él se sostiene no sabe que es el lenguaje que se lo discierne, hasta el punto de que no se constituiría sino pudiera hablar” (...) “el primer cuerpo hace que el segundo ahí se incorpore (...) De ahí lo incorporal permanece marcar el primero, del tiempo posterior a su incorporación (...) Pero es incorporada que la estructura produce el afecto, ni más ni menos, afecto solamente a considerar de lo que del ser se articula, no teniendo más que ser de hecho, o sea de ser dicho desde alguna parte (...) Por lo que se comprueba que para el cuerpo, es secundario que esté muerto o vivo” (Lacan, 2015: 156).

En el mismo sentido, Colette Soler, analizando *El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan*, dice:

“El cuerpo es una realidad. Si se piensa que esto quiere decir que el cuerpo es tangible, más tangible que la evanescencia del verbo que corre sin engancharse a nada, diré que no me refiero a esto, decir que el cuerpo es una realidad, implica decir que el cuerpo no es primario, que no se nace con un cuerpo. Dicho de otra forma, el cuerpo es de la realidad, pero en el sentido de que la realidad, después de Freud, tiene un estatuto subordinado: es algo que se construye es secundario” (2015:1).

Distinguiendo entre el organismo, lo viviente y aquello a lo que se denomina cuerpo, se valorará una constante, que es la idea de que lo viviente no basta para hacer un cuerpo. Así, “el cuerpo verdadero el primer cuerpo —dice Lacan— es lo que denomina el cuerpo simbólico, el lenguaje” (Soler, 2015: 2).

Siguiendo con el análisis sobre la manera orgánica que tienen estos documentos para entender el cuerpo, se ve también la manera en que para estos Diseños se manifiesta la persona:

“La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas manifestaciones —emociones, sentimientos, pensamientos— son parte de ese cuerpo [...] Hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender del sistema orgánico, para entender y comprender al propio. El ser posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión, [...] ya no solo —posee— un cuerpo (que solo hace) sino que su existencia es corporeidad, y la corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer” (MECABA, 2009:12).

Ratificando lo mencionado, donde se comprueba que es secundario para el cuerpo que esté vivo o muerto, aquí se termina de afirmar lo contrario: que la persona piense y se emocione solamente por el cuerpo orgánico; que, más allá de querer trascender de él, solamente reafirma, sentencia, que su cuerpo es el cuerpo vivo, el cuerpo palpable. Es decir, que solo hay cuerpo si hay vida. El lenguaje es el origen del cuerpo y hasta lo más biológico como comer es significativo: nos gusta, nos disgusta.

Pero ¿a qué se refiere el Diseño cuando menciona, con respecto al cuerpo, que su existencia es corporeidad? La Real Academia Española, en su *Diccionario de la lengua española*, define el término *corporeidad* como: “Cualidad de corpóreo”, y precisa el significado del vocablo *corpóreo* como: “1. Que tiene cuerpo o consistencia. 2. Perteneciente o relativo al cuerpo o a su condición de tal”. Así se encuentra, nuevamente, esta idea de que, mientras hay cuerpo (cuerpo orgánico), hay vida. La corporeidad es lo que emerge de ese cuerpo. Podría decirse que se nace con un cuerpo, que, desde su acción, desde su movimiento y desde la percepción (vista, oído, tacto, gusto, olfato), se conforma como corporeidad, y que solo la muerte es capaz de terminar con esta. El concepto de corporeidad viene acuñado desde el marco de la

fenomenología de Husserl y Merleau-Ponty. La idea como filosofía es explicar el origen y el sentido del mundo al tratar de comprender la experiencia intencional. El mundo es aquello que se vive por la propia experiencia y, a su vez, el contexto en el que se habita, Husserl expone:

“Para cada especie de seres capaces de juzgar, es verdadero lo que según su constitución o según las leyes de su pensamiento deba tenerse por verdadero... la constitución de una especie es un hecho. Y de hechos sólo pueden sacarse hechos. Fundar la verdad en la constitución de una especie... significa darle, pues, el carácter de un hecho. Pero esto es un contrasentido. Todo hecho es individual, o sea, determinado en el tiempo. Pero hablar de una verdad temporal sólo tiene sentido refiriéndose a un hecho afirmado por ella (caso de que sea una verdad de hecho) más no refiriéndose a ella misma” (Husserl, 2006).

Como se ve, básicamente, el autor plantea que la filosofía debe apoyarse en las intuiciones primordiales de la vida, entendiendo que no hay teoría concebida que pueda hacer errar respecto del principio de todos los principios, considerando que toda intuición en que se da algo originariamente es un fundamento de derecho del conocimiento. Todo lo que se brinda de forma originaria en la intuición hay que tomarlo simplemente como se da, pero también solo dentro de los límites en que se da. Las obras de Husserl tuvieron gran influencia sobre muchos fenomenólogos, entre ellos, Maurice Merleau-Ponty, quien caracteriza a la corporeidad desde su fenomenología. Algunas de sus definiciones son utilizadas por gran parte en marco curriculares: En palabras de él, “la adquisición de la fenomenología que más atención merece, es la intencionalidad, porque toda conciencia es conciencia de alguien o de alguna cosa. De hecho, “estamos condenados al sentido” (Merleau-Ponty, 1993: 19). Por eso, la conciencia es centrífuga, “desde que haya conciencia, es preciso que algo acontezca para que ella sea conciencia” (Ibíd. 138). “Percibir es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo” (Merleau-Ponty, 1947: 152). “Yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo” (Merleau-Ponty, 1945: 116).

Pero es Manuel Sergio, inspirado en esta fenomenología, quien se introduce en la Educación Física por medio de las Ciencias de la Motricidad Humana. Define la corporeidad como una condición de presencia, de participación y de significación del hombre en el mundo. Asimismo, caracteriza al cuerpo, que se expresa por medio de un código genético, un *estado* con características anatómicas, químicas y energéticas y, a su vez, como un proceso, que se manifiesta en las conductas sociales, motrices, cognitivas y afectivas que posibilitan el aprendizaje. De esta manera, y queriendo abandonar para siempre el pensamiento cartesiano, es que se intenta realizar un cambio de paradigma dentro de la Educación Física. A su vez, Manuel Sergio define la

motricidad como un “proceso adaptativo, proceso evolutivo, proceso activo, como proceso humano la motricidad es la forma de la creatividad, es el ver-percibir de un proyecto, es un proceso originariamente subjetivo” (Merleau-Ponty, 1945: 116).

Podría decirse que la corporeidad y la motricidad, fundamentadas desde las ciencias de la motricidad, y fundadas desde la fenomenología, intentan comprender al ser humano que, saliendo de la concepción dualista, se sitúa como un ser de situación, aquel que piensa desde la vivencia, desde la concepción de un cuerpo vivido. Se intenta procurar la motricidad como dimensión humana con la intención de dotar el simple movimiento de sentido y de significado.

Otra corriente que interviene es la praxiología, que se visualiza en la conformación de muchos contenidos, al transcribir, entre otros, lo siguiente: “La comunicación y la contracomunicación motriz durante los juegos” (MECABA, 2004b: 334) o simplemente en todos aquellos contenidos relacionados con los juegos y los deportes.

Pierre Parlebas, un referente del discurso toma como objeto, mayormente, los juegos, los deportes y todas las acciones motrices allí involucradas. Una de las características preponderantes en el desarrollo de su teoría es la elaboración del concepto socio-motricidad, en tanto el otro es considerado fundamental para la génesis de las acciones motrices, altamente interactivas, que pueden ser tanto de oposición como de cooperación. Si bien, se habla de comunicación, el cuerpo es leído en los signos que representa esas comunicaciones. Si bien, aparece el término *socio-motricidad* el que sentaría las bases su lectora se basa en una semiótica que repliega el signo en el cuerpo, terminando en el individuo.

Como se puede apreciar, los diseños curriculares mencionados se conforman, casi en su totalidad, por dos campos del saber. Por un lado, la socio-motricidad (todo aquello que hacemos compartiendo con el otro) y, por el otro, la psicomotricidad, lo psicomotor (lo que se realiza en solitario): las ideas de Le Boulch, con su acento en lo psicomotor, y las de Parlebas, con la profundización en la comunicación y en el intercambio. Pero estas teorías abonan un mismo sujeto desde el paradigma de la motricidad humana, en el que se intenta fundamentar una Educación Física que favorezca el desarrollo humano desde su integralidad: el individuo.

El discurso del deporte y la actividad física como sinónimos de salud

Para comenzar podríamos exponer las reflexiones de Crisorio:

“La expresión “actividad(es) física(s)” tiene un arraigo profundo en la Educación Física actual. La última y más extendida denominación de las carreras de formación en las universidades de distintos países, en primer lugar, los llamados avanzados, es, precisamente, “Ciencias de la Actividad Física”. Es que en Educación Física se presta muy poca atención a las palabras. Esta negligencia alcanza a la denominación misma de la disciplina y deviene de una visión empirista de la ciencia que supone una experiencia originaria, respecto de la cual el orden del discurso se limita a ser la explicitación de un sentido que ya existe en las cosas” (2015a: 1).

Siguiendo con los lineamientos de la OMS (Organización Mundial de la Salud), por los cuales se rigen todos los documentos estudiados, se expondrá sintéticamente qué se entiende por actividad física, concepto que permitirá elaborar los vínculos entre este y los discursos imperantes con relación a la salud. Se entiende por actividad física “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía” (OMS, 2015).

Desde los programas y proyectos, por ejemplo, se pueden encontrar, en referencia a estos conceptos, los siguientes propósitos (en este caso desde “Mi Escuela Saludable”): se busca, a través de la realización de actividad física modificar causas y factores que inciden sobre la salud de niños y adolescentes. Asimismo, desde “Recreos Saludables”, la idea es que durante los recreos los niños realicen más actividades, con el fin de fomentar la actividad física y de reducir el sedentarismo. Desde la compañía Coca-Cola®, se busca llegar con el proyecto a una vida orientada al bienestar, tanto físico como emocional, por medio de la actividad física como uno de los pilares de ese estilo de vida. A su vez, desde el proyecto de las supervisiones de Educación Física, se promueven diferentes acciones tendientes a revalorizar la cultura de la actividad física por una mejor calidad de vida. Para esto se proponen una serie de lineamientos, entre ellos, se considera necesaria la realización de *shows* de deportes infantiles, un espacio dinámico con muestra de todos los deportes realizados en la escuela. También desde Coca-Cola® se considera que la actividad física es esencial como vehículo para lograr la salud y el bienestar, pero que debe realizarse a través del juego, lo que agrega el aprender a compartir, a respetar reglas, a ganar y perder.

A su vez, los documentos curriculares, desde el apartado del cuidado de la salud, deducen que

“en este apartado se mencionan los contenidos que permiten conceptualizar una idea de salud vinculada con el cuidado y el bienestar, en relación con la actividad física y el juego. Esto exige profundizar el conocimiento y el registro del cuerpo, y también aprender a conocer y analizar críticamente los mensajes culturales que de alguna forma pueden influir sobre actitudes de cuidado” (MECABA, 2004b: 329).

Ante todo lo expuesto anteriormente y siguiendo con Crisorio, compartimos en que en Educación Física, la forma de esa experiencia originaria (física) es la creencia en que lo más natural en el ser humano es el cuerpo en tanto sustancia dada y extensa, es decir, en tanto real prediscursivo. Tal creencia, de todos modos, no es privativa de la Educación Física: se la encuentra de muchas maneras, explícita o implícita, en el discurso educativo y en los de las ciencias sociales, incluso debajo o en los intersticios de un repudio general a Descartes (Crisorio, 2015a: 24).

De esta manera, se pone en evidencia como en los diferentes documentos este vínculo directo entre salud, actividad física y juego, se pone en práctica. Para esto formulan contenidos como:

- Disfrutar de una vida sana con la ayuda de conceptos que aportan la actividad física, el juego y el deporte.
- Disfrutar del juego y compartir con los compañeros es bueno para la salud (MECABA, 2004b: 330).

Es decir como bien describe Crisorio:

“En nuestro campo, actividad (es) física(s) funciona como un sintagma (conjunto de palabras) con sentido propio, que omite examinar estos significados y connotaciones. La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera actividad física “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía” –definición que parece no guardar relación con esos significados, pero que absorbe todo el sentido común disponible en ellos: toda la ambigüedad que cabe en actividad, todo lo dado y destinado que hay en física– e indica que no se la debe confundir con el ejercicio. Este sería una variedad de actividad física, planificada, estructurada, repetitiva y realizada con un objetivo relacionado con la mejora o el mantenimiento de uno o más componentes de la aptitud física, mientras que la actividad física abarca el ejercicio pero también otras actividades que entrañan movimiento corporal y se realizan como parte de los momentos de juego, de trabajo, de formas de transporte activas, de tareas domésticas y de actividades recreativas” (2015a: 26).

Partiendo del significado que otorga el concepto de actividad física, podría decirse que no hacerla o llevarla a cabo no necesariamente es saludable. Que la actividad física implique cualquier movimiento corporal, producido por los músculos esqueléticos y represente un gasto de energía, amplía mucho más el panorama, ya que cualquier cosa que se haga, desde levantarse de una silla hasta correr el colectivo, implica un movimiento y un gasto de energía.

Los diferentes documentos estudiados aluden muchas veces, sin ninguna aclaración, a que la actividad física es salud, que los conceptos que esta aporta son favorables para el cuidado de la salud. Dichos conceptos muchas veces parten de cuestiones puramente orgánicas, de sensaciones que pretenden ser educadas.

Las actividades físicas, como el curriculum las denomina, en el fondo solo son eso; la cuestión pasa por la realización de la mayor cantidad de actividad posible; cualquier tipo de actividad es necesaria y preferible antes que la inactividad. Pero ¿qué tiene de saludable la actividad física? Si se piensa, decir que actividad física es salud, sin mediar en explicaciones, resultaría algo inapropiado y hasta peligroso para el no entendido. Los aportes que brindan hoy los medios de comunicación y las diversas modas sobre los que la gente suele volcarse, por encontrarlos más atrayentes y divertidos, dan la pauta de que los conceptos no están del todo claros, ya que, de las muchas actividades corporales que hoy se proponen en el mercado, la gran mayoría no se caracterizan por un beneficio en la salud, sino que, por el contrario, los que se vuelcan en su inmediatez, por ejemplo, hacia un entrenamiento de alto rendimiento, generalmente al poco tiempo sucumben en el intento.

Pero, en definitiva, esta ley de “actividad física es salud” se instala fuertemente en la Educación Física. Si se analiza, las indicaciones o las sugerencias en los programas y en los proyectos sobre actividad física, podemos indicar que los mismos provienen desde la medicina, desde los aportes o sugerencias que los médicos hacen para el tratamiento del sedentarismo y sus consecuencias. Así, se puede encontrar la siguiente mención: “La organización mundial de la salud (OMS) recomienda a los jóvenes en edad escolar realizar diariamente al menos 60 minutos de actividad física moderada o vigorosa para garantizar su desarrollo saludable” (2016).

Básicamente, hacia este tipo de *slogans* se orientan los diversos documentos, ya que, para la conformación de sus actividades, buscan tener niveles de intensidad constantes, poner en actividad el cuerpo, intentar que ningún tiempo en la escuela se desperdicie. La puesta en marcha de estos propósitos, dentro del ámbito escolar, como se fue desarrollando a lo largo de esta tesis, se dio desde aquellos debates en torno a la manera de realizar determinados ejercicios físicos: si realizar aquellos que involucraban los grandes grupos musculares o solo aquellos que se intensificaban sobre esfuerzos más localizados, la inclusión de los juegos, los deportes y las actividades al aire libre. Todos ellos apuntaban hacia cuál se consideraba la mejor manera de mantener las funciones orgánicas y formar un cuerpo saludable.

Desde el punto de vista de este trabajo, no sorprende que la actividad física para estos documentos se entienda como sinónimo de salud y sea incorporada como contenido en los diseños curriculares para ser enseñada; lo más lógico sería que, como son entendidos el cuerpo desde su aspecto puramente orgánico, el significado que da el término actividad física resulte aplicable y razonable para todos estos discursos.

La actividad física y el deporte quedan en una misma dimensión. La diferencia propuesta aquí no es casual; los diferentes documentos entienden al deporte como una manera más de actividad física, y atendiendo a la definición dada —en la que el deporte estaría incluido dentro de lo que se denomina una actividad física sujeta a normas—, se entiende que el deporte está ciertamente alejado del concepto que lo engloba. A su vez, el deporte es muchas veces referenciado y catalogado en estos documentos, junto con el juego (que en el análisis pareciera mencionarse indiscriminadamente como sinónimo), como las herramientas primordiales para combatir el sedentarismo, pero más que nada para prevenir, para revertir y para disminuir las diferentes patologías que provienen del sedentarismo y de la mala alimentación.

De esta manera, exponiendo la siguiente cita que es bien aclaratoria, diremos que:

“Pensemos por un momento en personalidades reconocidas como son Rafael Nadal, Diego Maradona o Nadia Comaneci -por citar algunos deportistas de elite- indiscutiblemente reconocidos como referentes deportivos a nivel mundial, no sólo por sus logros deportivos también por su contracción al esfuerzo, su convicción y disciplina con relación a objetivos trazados. Sin embargo ellos desde su participación deportiva, del mismo modo que lo han hecho muchos otros, nos permiten decir que la actividad física y la salud por sí solas no se articulan, que no siempre la actividad física es saludable como tampoco que la salud es posible de lograr sólo con actividad física. Pensemos en sus etapas de mayor rendimiento deportivo, pensemos también en sus prolongadas ausencias por lesiones producidas en y por la propia actividad física. Pensemos también en los efectos y consecuencias irreversibles producto de su participación en las actividades físicas (deportivas en este caso). Pensemos además en el conjunto de cosas que hicieron o hacen posible su nivel de rendimiento y el alcance de sus metas, sin dudas no se limitan a la actividad física, tampoco al concepto general u ordinario de lo cotidiano sobre salud” (Ron, 2010: 10).

Es decir que el deporte por el solo hecho de ser deporte no siempre es beneficioso para la salud.

En sí, el deporte fuera de la escuela interviene, desde hace mucho tiempo, como uno de los dispositivos instalados que, en su devenir histórico, fue cambiando o agregando beneficios a su práctica y a sus intereses políticos. Dentro de la escuela, participa como una de las actividades preferidas a la hora de plantear contenidos y objetivos, pero como una actividad física o medio para la salud. El contenido, que en sí es una propiedad del cuerpo medible es lo que se pretende desarrollar: capacidades, salud, etc.

En este sentido, como plantea Crisorio, el tipo de juego que se conoce como deporte recién se desarrolló en Inglaterra durante los siglos XVIII y XIX y se difundió en otros países, aún más tarde, entre los años 1850 y 1950 (Crisorio; s.f). Esto lleva a pensar

que el deporte no es lo que se pensaba tradicionalmente como la continuación de aquellos Juegos Olímpicos de la Antigua Grecia, más aún cuando se revisa la palabra *sport* como término inglés, que fue, durante los siglos XVIII y XIX, utilizada para designar algunos pasatiempos aristocráticos.

En la modernidad el deporte fue tomando diferentes tipos de acepciones, desde el deporte recreativo hasta el deporte de alto rendimiento, como también diferentes argumentos lo hicieron, supuestamente, cultural y con beneficios inherentes propios de su práctica que se repitieron en diferentes leyes y manifiestos de todo el mundo.

El deporte, en su constitución, fue producto de una serie de necesidades en el orden social, político y económico, que surgió desplazando, transformando y distinguiéndose de los juegos y de los ejercicios físicos populares. Con relación a los procesos de gubernamentalización en Inglaterra, la institucionalización del deporte, o de este término en remplazo de los juegos populares, fue consecuencia de las intenciones por parte de la clase dirigente de buscar la manera de controlar las formas de manifestación de la violencia. Esta se veía representada en cada uno de estos juegos populares, considerados inapropiados, y de esta manera el Estado se convertía en una especie de monopolizador de la violencia y establecía otras maneras de dirimir los diferentes conflictos que se basaban en la implementación de leyes formales:

“De este modo, durante el siglo XVIII aparecieron variedades más reguladas y civilizadas de boxeo, caza de zorro, carreras de caballos y críquet, mientras que durante el siglo XIX se produjeron reglas estrictas para las competiciones deportivas con balón, como el fútbol, el rugby o el tenis, en los cuales el contacto corporal y la expresión de la violencia están penados” (Scharagrodsky, 2004: 4).

Pero, a su vez, el objetivo de la institucionalización del deporte no era simplemente el control de la violencia, sino que también suponía un modo de controlar a la sociedad y, de esta manera, afianzar la productividad por medio del mejoramiento del rendimiento físico.

En relación a lo mencionado anteriormente, la creación de las *public schools* surgió como puesta en marcha, por primera vez, de esta gran campaña; y fueron los hijos de la burguesía los encargados de experimentarlas. Estos centros fueron los encargados de mantener controlados a los jóvenes burgueses que, en el afán de ocupar sus tiempos libres, cometían el pecado de involucrarse dentro de las poblaciones trabajadoras, compartiendo sus juegos y actividades inmorales. El principal instrumento para aplicar en este caso fue el deporte. El ideal de fomentar en los jóvenes el modo deportivo pronto pasaría las murallas de las *public schools* para

terminar de imponer el deporte ante los juegos populares. A su vez, como menciona Scharagrodsky,

“La llegada del deporte —especialmente del fútbol— al Río de la Plata se produce a mediados del siglo xix, a partir de la expansión comercial imperialista inglesa. Este proceso de expansión geopolítico introduce la práctica deportiva por dos vías simultáneas que operan sobre dos sectores sociales disímiles. Siguiendo a Alabarces: [...] por un lado lo practican los residentes británicos, directivos de empresas o representantes comerciales, relacionados con las clases dominantes a las que inculcan sus aficiones y, por otro lado, es difundido por marineros y empleados de los ferrocarriles, en una relación más horizontal con las capas medias y medio-bajas creadas por la urbanización intensiva de la Argentina en el último cuarto del siglo xix² (2004: 7).

Sin embargo, como se mencionó en otro apartado, la inclusión paulatina de los deportes, como contenidos de la Educación Física, comenzó cercana la década del 40. Los primeros intentos se dieron sobre la base de los cuestionamientos realizados al sistema argentino de Educación Física, el cual incluía algunos de ellos, pero de una manera muy acotada. Durante el periodo de 1940 a 1990, la Educación Física escolar presentó una inclinación, casi exclusiva, hacia los deportes; los cuales, servirían, además de ser fuertes dispositivos formadores de la masculinidad y femineidad —según Scharagrodsky—, a la configuración dentro del currículum de Educación Física como uno de los contenidos fundamentales para el cuidado de la salud para las edades más grandes fuera de la escuela. El deporte fue establecido como el primer dispositivo saludable más revalorizado sobre los sectores infanto-juveniles.

En ese sentido —y por lo analizado hasta el momento— podría decirse que si se hace foco en el objetivo puntual de todos estos programas y proyectos, que es fomentar la vida activa y disminuir y revertir el sobrepeso y la obesidad, difícilmente se pueda creer que la inclusión de estos juegos y deportes dentro de los programas se da por la importancia de sus componentes lúdicos, contrariamente a esto, se cree que están incorporados a los programas y proyectos solamente por los efectos que supuestamente poseen desde lo moral y fisiológico. Así es que el deporte para estas edades se vuelve sinónimo de actividad física. Es decir, esta es para los niños la forma de actividad física principalmente recomendada por los médicos. De esta manera, el deporte como actividad física se vuelve sinónimo de salud.

Pero desde esta lógica en que se creen poder resolver las problemáticas del sedentarismo, el deporte y el juego, desde la acumulación de tiempo sobre la base de determinada intensidad, crean en definitiva un contrasentido que desde las prácticas se puede visualizar fácilmente. Tomando como referencia solamente unos de los programas analizados, como es “Dale Juguemos” de Coca-Cola®, se puede ver, que “facilita los medios y métodos para estimular y organizar la actividad física de los niños

durante el recreo. Más aún, posibilita la acumulación de aproximadamente un 25 % de la recomendación de la OMS para estas edades” (Coca-Cola, 2011:45).

Como se puede apreciar, ese 25 % corresponde a lo que recomienda la OMS para los jóvenes en edad escolar de realizar diariamente al menos 60 minutos de actividad física moderada o vigorosa para garantizar su desarrollo saludable. Pero, en definitiva, las actividades propuestas por todos los proyectos no terminan por cumplir con la finalidad que propone la OMS, ya que terminan siendo diferentes tipos de juegos que implican, en su mayoría, la espera (muchas veces larga) para poder jugar o el manejo de diferentes elementos que no garantizan el buen dominio para mantener una intensidad constante. Se proponen, como ejemplo, las siguientes actividades:

El equilibrio de la energía

Objetivo: Finalizar el primer recorrido

Participantes: 2 equipos de 15 jugadores

Material: 2 conos y 2 aros

Disposición de los materiales: Un cono y un aro por equipo, dispuestos en línea recta, separados por un metro entre sí.

Desarrollo: salen los primeros jugadores de cada equipo saltando en un pie hasta llegar al cono y dan tres vueltas a su alrededor. Allí deben mencionar su comida favorita. Luego van saltando en dos pies hasta el aro y dentro del mismo, se agachan y saltan 3 veces mencionando una actividad física que les permita aumentar el gasto de energía. Vuelven por el costado corriendo en lateral y se ubican al final de la fila.

Encesto en el centro

Objetivo: Acertar la pelota en el centro de la ronda la mayor cantidad de veces.

Participantes: dos equipos de 10 integrantes cada uno.

Material: 1 soga larga y 1 pelota.

Disposición de los materiales: Se coloca la soga en el suelo formando un círculo y se dibuja con una tiza un círculo pequeño en el centro a modo de cesto.

Desarrollo: 1) uno de los equipos arma una ronda por fuera del círculo realizado con la soga con los brazos extendidos, se sueltan y se quedan en el lugar. 2) El otro equipo se coloca en ronda por dentro del círculo rodeando al de la tiza. 3) a

la señal, el equipo de afuera debe realizar al menos 3 pases entre ellos y luego intentar acertar la pelota en el cesto de tiza, sin que el otro equipo la intercepte en el aire. Si el otro equipo atrapa la pelota o se cae y toca el piso, cambian los roles. (Coca-Cola. 2011. 46-49).

Desde esta perspectiva, se puede ver la intención de intervenir sobre juegos y deportes bajo su aspecto puramente fisiológico, basado en la intensidad moderada o vigorosa, pero que, en definitiva, constituya un gasto de energía. Generalmente, por la manera en que los niños intervienen sobre cada una de estas propuestas —en las cuales no está en su interés la puesta en marcha de acciones intensivas constantes, por las dinámicas de los deportes, por su complejidad y por las particularidades de los sujetos—, se pretende establecer porcentajes de intensidad sobre prácticas corporales que, básicamente, están destinadas al disfrute y a la transmisión paulatina de conocimientos para poder jugar mejor, lo que resultaría tanto imposible como engorroso.

Desde el Diseño Curricular, si bien no se focaliza en la realización del deporte exclusivamente para la mejora física, o de manera de revertir el sobrepeso y la obesidad, se entiende que, para el cuidado de la salud, los conceptos que aportan el juego y el deporte ayudan a disfrutar de una vida saludable. Podría preguntarse a qué conceptos se refiere, ya que el tratamiento del deporte en la modernidad se ha generalizado y trasladado a sectores en los cuales se dan casi de manera natural ejercitaciones devenidas del entrenamiento deportivo como acciones para el mantenimiento o para la mejora de la salud.

De este modo, se entiende que actividad física y deporte no son sinónimos de salud. Pero, además el deporte no aparece como un saber a transmitir sino como movimiento. El deporte es una práctica social e histórica. En el sentido de Foucault prácticas que las definimos como:” la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen, la cual tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente): por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento” (Castro, 2004: 274).

CONCLUSIÓN

El análisis realizado sobre los diferentes documentos, como primera medida, desde lo arqueológico y genealógico, nos permitió encontrar esa regularidad, poder captar esos enunciados que engloban a todos los documentos bajo la relación estrecha basada en una ciencia del orden. Indagar sobre estos enunciados conformados sobre los conceptos de orden y clasificación nos permitió establecer como idea principal de los documentos analizados, la normalización de los cuerpos por medio de diferentes dispositivos destinados a concientizar hacia un determinado estilo de vida, intervenir para revertir, disminuir y prevenir el sobre peso y la obesidad; conformado por herramientas cuantitativas que basadas en la antropometría, busca la normalización hacia el cuerpo estandarizado.

A modo de cierre, podemos establecer el sistema de pensamiento en la que funcionan los programas y los proyectos y los diseños curriculares, a raíz de la manera que tienen de entender el cuerpo y la salud, la relación tajante entre normalidad y patología, que subsumen al individuo a un deber ser, a una patologización constante.

El tratamiento del sedentarismo por parte de los discursos analizados se resumiría, en parte, no en la manera de ver el sedentarismo como una problemática basada en la falta de prácticas corporales, sino en la preocupación por el cuerpo orgánico, por los crecientes índices de cuerpos alejados de la norma y por la búsqueda del método único para remediarlo. La verdadera problemática reside en que, si el tratamiento del sedentarismo se continúa dando sobre entender al cuerpo desde su aspecto puramente orgánico, como ser biológico, y se olvida la historia por la que se está atravesado, no se hace otra cosa que tratar de resolver el problema mediante las mismas ideas, creencias y acciones que lo generan.

La problemática del sedentarismo no es de un tema de actualidad, sino que, como vimos en los párrafos del *Monitor de la Educación Común* el debate se encuentra en el haz de relaciones de la constitución del dispositivo pedagógico: el mejor método de ejercicio corporal para formar cuerpos saludables y fuertes, como también, la manera de alejar del sedentarismo y la vagancia a los jóvenes, la problemática del sedentarismo sigue sostenida en el presente. Por eso, con relación a la salud, y más que nada a las teorías médico-fisiológicas que han permanecido en el discurso de la Educación Física y que han mantenido una regularidad en el tiempo, se cree que sus cambios teóricos, sus revoluciones científicas siempre giran y han girado sobre el

mismo postulado que pretende entender al sujeto clasificado, homogeneizado, dispuesto de tal manera que no rompa con los estándares normales.

El problema que planteamos es que la hegemonía del saber médico-fisiológico que se instauró en la educación, y que trata la salud y las actividades físicas de las personas sujetas a métodos que olvidan el cuerpo de lo simbólico, que se alejan de la historia que lo compone, solo se destinan al tratamiento del cuerpo orgánico, de su realidad biológica. En este caso, por ejemplo, los juegos y los deportes, subordinados desde su realización a ciertas particularidades que desde estas ciencias proponen —como la importancia de la intensidad—, hacen en el individuo a la pérdida del interés. La realización de las mismas —basadas y enseñadas particularmente desde los aspectos orgánicos, biológicos, la salud, la enfermedad— provocan una pérdida de sentido, hacen del deporte una técnica para la salud y proponen una realización de la actividad física que, sin su debida información, solo se transforma en la realización de movimiento para el mantenimiento de sus funciones orgánicas, lo que se traduce en el pensamiento del cuerpo como especie.

Ante todo esto, ¿podría pensarse otra manera de tratar el sedentarismo? Lo primordial sería interpretar cuáles son las emergencias en las que cada área se considera responsable. Como se ha expresado en esta tesis, los programas y los proyectos estudiados, y las investigaciones por las cuales se sustentaban, sostenían que la Educación Física, de alguna manera, era responsable de esta problemática, ya que no cumplía necesariamente con las intensidades adecuadas y con la cantidad de estímulos necesarios para revertir, prevenir y disminuir el sobrepeso y la obesidad, producto del sedentarismo de los escolares. Como bien fue tratado en este trabajo, se podría decir, en palabras de Crisorio:

“No se equivocan, la Educación Física, en tanto producto de la fisiología del siglo xix, nació ligada a la “salud de las poblaciones”, al deporte como proveedor de movimiento “natural” y a la “higiene” como forma de encauzar la promiscuidad de las masas que, al paso de los cambios políticos y económicos, migraban en todos los flamantes estados-nación del campo a las ciudades. La Educación Física no evitó el cólera ni los antibióticos, pero la medicina “preventiva” sostuvo el mito de la Educación Física y la salud, con todo lo verdadero y falso que circula en todo mito (en tanto que discurso no experimental que autoriza y reglamenta unas prácticas) y en particular, como ha mostrado Yara de Carvalho, en el mito de la Educación Física y la salud. Y la Educación Física tradicional, decimonónica, sigue viendo ahí la única justificación incambiable, fija, segura, tan “real” como real supone que es el cuerpo biológico, sin advertir el enorme anacronismo en que incurre” (Crisorio et al, 2015b: 34-35).

Pero también podríamos considerar al sedentarismo también como la falta de interés o de acceso a diversas prácticas corporales. Es por eso que en el presente trabajo se

propone desde otra posición epistemológica para pensar la educación del cuerpo. La Educación Corporal que desplaza al territorio tradicional y a los métodos de la Educación Física, y excluye los objetos que procura conocer o investigar, en primer lugar, el cuerpo natural. Por lo cual, entender que la Educación Corporal

“(…) no niega el cuerpo sustancial, extenso, que la fisiología define en su objeto. Pero lo entiende como una construcción particular de una disciplina particular, producida con las herramientas generales de la ciencia moderna, y rehúsa el legado de ese cuerpo que el siglo xix hizo a la Educación Física” (Crisorio et al, 2015: 8).

Para ello sería necesario comprender que la manera de interpretar las prácticas corporales no es equivalente a lo que tradicionalmente se hace referencia como actividades físicas o movimiento humano, sino que indican aquellas prácticas históricas que toman por objeto al cuerpo (ibíd., 2015: 9). En suma, todo lo dicho no significa que se desestimen los efectos que las distintas prácticas corporales tienen sobre el organismo, sino que, en lugar de configurarse a partir de estos, los subordina a los requisitos de los usos del cuerpo que define como su objeto (ibíd., 2015: 10), Es por eso que contrariamente a lo que se viene realizando, enunciamos:

“pensar el cuerpo humano y el sujeto constituidos en el orden simbólico y no en la naturaleza, pensarlos como lo que resulta de la desconexión en el hombre de lo humano y lo animal, y no de su articulación o conjunción, lleva a pensar también de otro modo el problema de la educación, tanto en sus puntos centrales como en sus detalles. Destituir la naturaleza y cualquier función que se le quiera atribuir en el terreno de lo humano implica destituir también, por ejemplo, cualquier explicación atribuida a la psicología contemporánea” (Crisorio et al, 2015b. 11).

A diferencia de la Educación Física, la Educación Corporal no toma como contenidos las capacidades, la conciencia, sino los saberes culturales como el deporte, el juego, la gimnasia, etc: Estos organizan la clase y se constituyen como el centro de la enseñanza, en todo caso hay una educación del cuerpo a partir de un saber y no a partir del movimiento del organismo.

“La Educación Corporal propone que el contenido es universal y el sujeto particular. El contenido permanece entonces significativo para la sociedad y la cultura, y su adecuación a cada uno, imposible a priori, se realiza (nunca totalmente) en el diálogo particular de cada maestro con cada aprendiz y/o en las relaciones inter pares que ellos autorizan. El diálogo acentúa no el cerramiento del individuo sobre un supuesto en sí mismo sino su sujeción a reglas que, situando a dos personas desde una tercera posición, hacen que haya un campo común entre los involucrados (Crisorio et al, 2015b. 11).

En definitiva, se entiende un cuerpo que es de la cultura y no de la naturaleza, un cuerpo construido en la cultura. Para entender mejor la problemática del sedentarismo, es necesario comprender que si la educación es por el movimiento lo único que

establecemos son estímulos para el organismo. Pensar el cuerpo y la educación en la cultura implica atravesarlos por un saber. Como menciona Giles,

“Los juegos, los deportes, la gimnasia, las prácticas en la naturaleza, la natación, la danza, son prácticas corporales que no son educativas por sí mismas, sino que se constituyen en educativas cuando las transformamos y las transmitimos, y según cómo las transformamos y las transmitimos” (Giles, 2008: 3).

Es decir que, además de no ser educativas por sí mismas, y de ser significativamente culturales y no naturales, las problemáticas adquieren un valor y un sentido diferente en el sujeto. Esto implica que se perfeccionan, quizás sin saberlo, los programas y los proyectos ideales para el aburrimiento colectivo, si uno se remite a cómo se piensan, realizan y presentan los juegos y los deportes en los diferentes programas y proyectos, avocados al movimiento por el solo hecho de buscar cambios orgánicos/funcionales. Se olvidan el sentido de los juegos y la alegría por realizarlos. Además, sería necesario rever el concepto de práctica que, desde el sentido que aporta la Educación Corporal, se aborda desde la idea de los modos de hacer, de pensar y de decir que suponen, a la vez, una homogeneidad, caracterizada como todo lo que hacen y la manera en que lo hacen; la sistematicidad que tiene que ver con las relaciones de dominio entre las cosas, las relaciones de acción sobre los otros y sobre uno mismo, y la generalidad en la cual, si bien son particulares, tienen una historia que las hacen generales a raíz de sus recurrencias. En el curriculum se hable de un movimiento, y en todo caso del organismo.

Se diría entonces que, si la preocupación está puesta en el sedentarismo con relación a la salud, este también sería posible de abordar, pero desde los aspectos anteriores; como menciona Giles, “la educación corporal permite el mejoramiento funcional del organismo y promueve el desarrollo de un saber práctico, instrumental y relacional, pero no por ello menos reflexiva, relacionada con la preparación para la toma de decisiones en situaciones cambiantes” (ibíd., 2008: 5).

Es decir, es posible pensar la problemática del sedentarismo desde prácticas para un uso del cuerpo, en el que en los juegos y en los deportes no funcionan como medios para revertir patologías; sinónimo como un saber que construye un valor por la práctica de estos.

Por último, si lo que se pretende es acrecentar las capacidades corporales, preservar o mejorar la salud, lograr el disfrute del cuerpo, no habría que buscar muy lejos ni realizar múltiples experimentos. En este sentido, Mariano Giraldes, en su libro “La Gimnasia el Futuro Anterior” (2001) interpreta a la gimnasia como un aspecto de la cultura del cuerpo, reconocido socialmente y con un variado campo de aplicación que

pretende desarrollar y recuperar la relación del hombre con su cuerpo en el sentido de tejer una relación lo más inteligente posible y hacer que los saberes corporales que caracterizan a esa relación sean transmitidos de manera que puedan ser considerados un bien cultural para mejorar la eficacia de los movimientos que ese cuerpo es capaz en total relación con la salud.

Estos modos de hacer, que implican la manera de pensar la práctica, si están bien aplicados, permiten ajustar los ejercicios a las variables de la carga, lograr acciones más económicas y eficaces mediante el trabajo sobre la fluidez, la precisión, el ritmo, la armonía y el dinamismo de los movimientos. Pensar en volver a resignificar el sentido de la gimnasia —y no solo la deportiva, como se cree única en la escuela—, pensar una enseñanza de los deportes, en el disfrute de los juegos, y hacer una educación del cuerpo sería la mejor manera de combatir el sedentarismo.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, G. (2006). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida I*, Valencia España: Pre-Textos.
- ————— (2009) *Signatura rerum, Sobre el método*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- AISENSTEIN, A. (2006) *Cuerpo, Escuela y Pedagogía*. Argentina 1820-1940. Tomado de AISENSTEIN A., Y SCHARAGRODSKY, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía*.1880-1950. Buenos Aires: Prometeo.
- BACARLETT PÉREZ, M.; A. LECHUGA DE LA CRUZ (2009) *Canguilhem y Foucault: De la Normatividad a la Normalización*. vol. XVII, núm. 31. México: Ludus Vitalis.
- CANGUILHEM, G. (2005) *Lo normal y lo Patológico*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CARRILLO, R. (2012) Balance Epidemiológico Argentino. Lanús, Salud colectiva vol.8 supl.1, versión On-line ISSN 1851-8265.
- CASTRO, E. (2005) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Universidad Nacional de Quilmes.
- CESNI ARGENTINA, (2009) *Patrones de actividad física en niños de 11-12 años de escuelas de Buenos Aires*. Versión on-line. Disponible en: www.cesni.org.ar/sistema/biblioteca [Consulta: 2015].
- CIPPEC (2009). *Políticas de promoción de la actividad física y deportiva. Opciones para los niveles provincial y municipal*, Buenos Aires. Fundación CIPPEC. Versión on-line. Disponible en: <http://cippec.org/lideresmunicipales/>. [Consulta: 2015].
- Club de Amigos (2008). *Estudio sobre los efectos de la estimulación física extracurricular en niños bonaerenses de 9 a 12*.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1884) “*El Monitor de la Educación Común*”, Buenos Aires, año 004, no. 064 (sept. 1884), p. 99-102. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar [Consulta 2015].

- ————— (1889) *"El Monitor de la Educación Común"*, Buenos Aires, año 011, no. 149 (ene. 1889), p. 421-423. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar [Consulta 2015].
- COMPAÑÍA COCA-COLA (2011) Premios Eikon Capitulo General. Programa "Dale Juguemos", cronograma de implementación.
- CRISORIO R (s.f). *El Deporte en la Escuela ¿cuándo, cómo, para qué, por qué?* Bibliografía de estudio, Maestría en Deporte seminario Sujeto, Deporte y Educación.
- ————— (2007) *"Educación Física y Biopolítica"*. TEMAS & MATIZES - Nº 11.
- ————— (2015) El punto de vista crea el objeto: actividad(es) física(s) y prácticas corporales. *Revista Fundación Arcor*. Disponible en: www.fundacionarcor.org/es/detalle/629 [Consulta: 2016].
- ————— (2015) *Ideas para pensar la Educación del Cuerpo*, Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Edulp Editorial.
- *DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA*. Versión on-line. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>. [Consulta: 2015].
- DREYFUS, H. (1996) *Ser-en-el-mundo: Comentarios a la división I de Ser y Tiempo de Martín Heidegger*, Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- EMILIOZZI, M. V. (2011a) *Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- ————— (2011b) *Cuerpo, salud y política: arqueología y genealogía de una forma de vida*. 9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Departamento de Educación Física Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>.
- ESPOSITO, R. (2006) *Bíos. Biopolítica y Filosofía*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- FOUCAULT, M. (1998) *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad*, Siglo XXI Editores.

- ————— (1979) *La arqueología del saber*, Siglo XXI Editores.
- ————— (1978) Incorporación del hospital en la tecnología moderna, *Revista Educación. Médica y Salud*, Vol. 12, No. 1.
- ————— (1977) Historia de la medicalización. *Revista Educación médica y salud*, *Vol. 11, No. 1.
- ————— (1976) La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina. *Revista Educación médica y salud*, * Vol. 10, No. 2.
- ————— (1968) *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI Editores.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2013), Proyecto “Mi Escuela Saludable”. Versión on-line. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/desarrollosaludable>. [Consulta 2014].
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2013), Proyecto “Recreos en Movimiento”. Versión on-line. Disponible en: www.buenosaires.gov.ar. [Consulta 2014].
- Giles, M. (2008) Educación corporal: Algunos problemas [En línea]. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, 15 al 17 de mayo de 2008, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.691/ev.691.pdf
- Grinberg, S. (2008) *Educación y Poder en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila srl.
- HEIDEGGER, M. (2000) *Carta sobre el humanismo*, traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte, Madrid: Alianza Editorial.
- HIRSCIHLER, V. et al. (2005) ¿Es la circunferencia de cintura un componente del síndrome metabólico en la infancia? *Revista Archivo. Argentino. Pediatría*. vol.103, n.1, pp. 7-13.
- HUSSERL, E. (2006) *Investigaciones lógicas 1*, Madrid: Alianza Editorial.
- KOVALSKYS, I. (2007) *Análisis sobre los factores vinculados a sobrepeso y obesidad en niños de 10 y 11 años que asisten a escuelas públicas en el área metropolitana de Buenos Aires*, Buenos Aires: ILSI Argentina. Disponible en: <http://www.ilsa.org.ar/> [Consulta: 2015].

- LACAN, J. (2015) *Psicoanálisis, radiofonía y televisión. Otros trabajos*, PsiKolibro versión on-line. Disponible en: <http://psikolibro.webcindario.com/entralibro.htm>.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2004a), *DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESCUELA PRIMARIA Primer Ciclo*.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004b), *DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESCUELA PRIMARIA Segundo Ciclo*.
- Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009). *DISEÑO CURRICULAR. INTENSIFICACIÓN PARA LA ESCUELA PRIMARIA EDUCACIÓN FÍSICA*.
- Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2013). Supervisión de Educación Física, Proyecto: “Jugate por el movimiento”.
- Ministerio de Salud Presidencia de la Nación (2012). *Encuesta Mundial de Salud Escolar 2º Argentina*. Disponible en: <http://www.msal.gob.ar/ent/images/stories/vigilancia>. [Consulta: 2015].
- Ministerio de Salud Presidencia de la Nación (2013). *Manual actividad física y salud, Republica Argentina*. Disponible en: www.msal.gob.ar/ent/images/stories/.../pdf/2013_manual-actividad. [Consulta 2015].
- MERLEAU-PONTY, M. (1993) *Fenomenología de la percepción*, Buenos Aires: Editorial Planeta.
- ————— (1947) *Humanismo y Terror*, Buenos Aires: Editorial La Pleyade.
- Organización Mundial de la Salud, <http://www.who.int/publications/es> [Consulta: 2015].
- PEDRAZ, V. (1997) *Poder y cuerpo: el (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud*. [En línea] Educación Física y Ciencia, 3(2). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.114/pr.114.pdf
- G.C.B.A, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (1999). *Prediseño Curricular para la Educación General Básica Sentido formativo de la educación física en la escuela*.

- PUIGGRÓS, A. (2003) *Qué pasó en la educación Argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires: Editorial Galerna.
- ROCHA BIDEGAIN, L. (2009). Psicomotricidad y Educación Física. En R. Crisorio y M. Giles (comp.). *Estudios críticos de educación física*. La Plata: Editorial Al Margen
- Ron, O. (2010) Actividad Física y Salud: prioridades de nuestro tiempo. G. Cachorro y C. Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>.
- SAP (2002). Sobrepeso y obesidad en la niñez. Relación con factores de riesgo. *Revista Archivo. Argentino de pediatría* 100(5) / 368.
- SCHARAGRODSKY, P. A. (2014) "El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la Argentinidad". *Revista. Brasileira Ciência do Esporte*. 2015; 37(2):158-164.
- ————— (2004). *La educación física escolar argentina 1940-1990. De la fraternidad a la Complementariedad*. *Anthropologica* v.22 n.22. Versión on-line. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/scielo.php>. [Consultado 2015].
- ————— (1995) Entrevista al Profesor Ricardo Crisorio. [En línea] *Educación Física y Ciencia*, 1(0). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.257/pr.257.pdf.